

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LOUISE CHAGAS LOESER DE CARVALHO

**Mediação em artes cênicas na pandemia: desafios e possibilidades para a  
geração de impactos formativos durante o distanciamento social**

SÃO PAULO

-2020-

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO  
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS

LOUISE CHAGAS LOESER DE CARVALHO

**Mediação em artes cênicas na pandemia: desafios e possibilidades para a  
geração de impactos formativos durante o distanciamento social**

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo.

SÃO PAULO

-2020-

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Louise Chagas Loeser de Carvalho

Mediação em artes cênicas na pandemia: desafios e possibilidades para a geração de impactos formativos durante o distanciamento social

Trabalho de conclusão de curso de graduação em Licenciatura em Artes Cênicas, apresentado ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### BANCA EXAMINADORA

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo

Instituição: ECA/USP      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Flávio Augusto Desgranges de Carvalho

Instituição: CEART/UDESC      Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>a</sup>. Adriana Silva de Oliveira

Instituição: EAFESUP      Assinatura: \_\_\_\_\_

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Lúcia Pupo, pelos inúmeros ensinamentos, provocações, aconselhamentos e pelo zelo constante à minha formação e de meus colegas. Seus gestos atentos traduziram suas maiores lições. Foi uma verdadeira honra poder dividir o espaço da sala de aula com tão grande professora e nutrir-me do que ela, generosamente, ofereceu-nos.

Ao Professor Doutor José Sérgio Fonseca de Carvalho, por ter transformado todas as minhas ideias sobre educação e me encantado infinitamente mais pela docência. Agradeço por ter tido a chance de me relacionar com a autora que é a grande inspiração para esse trabalho de conclusão de curso – Hannah Arendt – mediante suas aulas. Sinto-me profundamente realizada por experimentar a aventura e o profundo mergulho que seu curso proporcionava, num campo tão belo e importante quanto o da educação.

À Adriana Silva de Oliveira, professora da Escola de Aplicação da FEUSP, que me proporcionou o berço do contato com a docência. Tenho enorme gratidão por ter podido observá-la em sala e aprender com sua postura, ética e dignidade. Agradeço pela enorme generosidade com que sempre me recebeu em todas as condições; pelo espaço tantas vezes cedido para que me aventurasse a experimentar dar aulas; pelas trocas nutritivas e generosas. Meu muito obrigada, ainda, por ter assumido, muitas vezes, uma postura de professora para mim, guiando-me por diferentes florestas de saberes e experiências. Quanta sorte foi poder cruzar com essa grande profissional no caminho da minha formação.

Ao grupo de pesquisa em mediação, composto por Matheus Martinez, Giovanna Poloni, Camila Magalhães e Adriana, pelos diálogos constantes, pelo apoio mútuo, pela pesquisa em coletivo, pelas críticas e debates de riqueza imensurável. Com eles, aprendi muito sobre a mediação teatral/em artes cênicas, sobre processos de ensino-aprendizagem e também sobre mim e minha atuação como professora. Muito deste trabalho germinou de nossas discussões e é difícil separar o que é nosso do que pertence a mim. A eles, então, dedico esse trabalho de conclusão de curso.

Ao Professor Doutor Julio Groppa Aquino, pelos deslocamentos provocados em meu olhar e por ofertar, em todas as aulas, a melhor e mais verdadeira parte de si. Agradeço, também, pelo compartilhamento de artefatos humanos que impactaram imensamente em minha vida. Foi um grande privilégio poder escutá-lo durante um semestre.

Ao Professor Doutor Flávio Desgranges, pela gentileza em aceitar ser banca de uma total estranha, a qual o tem como grande inspiração.

Ao meu pai, Rogério, pelos esforços constantes para me proporcionar uma vida digna e a condição de me dedicar plenamente aos estudos. Agradecerei eternamente por ter me dado um voto de confiança e me permitir sair em busca de meus sonhos. Que um dia eu possa reproduzir esse gesto tão nobre com os meus filhos, em honra a ele. Sou muito grata por tê-lo como pai.

À minha mãe, Eloisa, por acreditar em mim quando ninguém mais o fez e por depositar toda sua fé em um sonho de que eu mesma, por vezes, duvidei. Agradeço também por ela ser um exemplo de determinação e persistência. Por sua causa, seguir os meus sonhos tornou-se mais que uma escolha, é uma obrigação. Sou extremamente grata por sua presença causar esse efeito em minha vida.

À minha madrinha, Ednar, por ter sido um apoio imensurável nos momentos mais difíceis da minha vida, por ter me socorrido quando estive em desespero e por ter sido ombro para que eu derramasse minhas lágrimas. Sou muito feliz de ocupar um lugar em seu grande coração.

Ao meu grande amigo, João Vítor Zanato, por ter sido meu companheiro de todos os dias, fossem eles bons ou ruins, por ter sido o abraço que tinha sabor de família e o sorriso que me estimulava a continuar. Devido a ele, a graduação foi mais leve e muito mais saborosa do que eu poderia imaginar.

A Marllon, por dedicar sua atenção a ouvir meus lamentos, minhas angústias e minhas reflexões, desde o momento em que germinavam até quando se estruturavam. Agradeço por ter sido meu grande parceiro desse momento tão importante que é o encerramento da graduação e por me dar novo sopro de ânimo e confiança toda vez que me dava por vencida.

“Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. [...] Nessa etapa da educação, sem dúvida, os adultos assumem mais uma vez a responsabilidade pela criança, só que, agora, essa não é tanto a responsabilidade pelo bem-estar vital de uma coisa em crescimento como por aquilo que geralmente denominamos de livre desenvolvimento de qualidades e talentos pessoais. Isto, do ponto de vista geral e essencial, é a singularidade que distingue cada ser humano de todos os demais, a qualidade em virtude da qual ele não é apenas um forasteiro no mundo, mas alguma coisa que jamais esteve aí antes.” (ARENDDT, 2016, p. 239)

## RESUMO

CARVALHO, Louise Chagas Loeser de. **Mediação em artes cênicas na pandemia:** desafios e possibilidades para a geração de impactos formativos durante o distanciamento social. Trabalho de conclusão de curso – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Esse trabalho de conclusão de curso tem por objetivo investigar como a prática da mediação pode promover, no ensino de artes cênicas na educação básica, impactos formativos significativos na vida dos estudantes, durante o distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19. Buscou-se explorar se e como as práticas de mediação poderiam ocorrer no ensino remoto emergencial e quais efeitos poderiam ser almejados no trabalho com obras de arte cênicas nesse contexto. Analisou-se como o ensino à distância impactou nas proposições de mediações, nas criações e produções dos estudantes e nas *relações* (FREIRE, 1979) tecidas entre os alunos e as obras. Partindo das ideias de Hannah Arendt sobre os sentidos da educação, pesquisou-se sobre como as mediações poderiam auxiliar na geração de laços de amor entre os jovens e o mundo – *amor mundi* (2016) –, através da apropriação dos legados cênicos e de mundo e da ação ativa dos estudantes sobre os artefatos com o quais se debruçavam. Investigou-se, ainda, as diferenças entre processos educacionais quando acontecem presencialmente e quando se dão virtualmente – exclusivamente mediados pela tecnologia – e sobre a importância do primeiro para que as mediações e a educação como um todo se deem de maneira plena e mais digna, inserindo os discentes no mundo, comprometendo-os com ele e permitindo que ele seja passado adiante mediante a renovação engendrada pelos jovens.

Palavras-chave: Mediação, artes cênicas, teatro, educação, *amor mundi*, *relações*, ensino remoto, distanciamento social.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diferenças entre as formas teatrais dramática e épica, segundo Brecht.....	68
Figura 2 – Outras diferenças entre as formas teatrais dramática e épica .....	69
Figura 3 – Print de tela de exemplo de mapa mental .....	92
Figura 4 – Mapa mental feito por estudante 1 .....	109
Figura 5 – Mapa mental criado por estudante 9 .....	110
Figura 6 – Mapa mental feito por estudante 14 .....	110
Figura 7 – Print de tela de mapa mental coletivo .....	121
Figura 8 – Print de tela de mapa mental coletivo (parte 2) .....	122
Figura 9 – Croqui de figurino criado por estudante 4 .....	126
Figura 10 – Croqui de figurino feito por estudante 5 .....	127

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: MEDIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, DISTANCIAMENTO SOCIAL E A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP</b> .....	10
<b>CAPÍTULO 1: CONVÍVIO X TECNOVÍVIO</b> .....	15
1.1 Teatro: uma arte convivial .....	15
1.2 A mediação teatral é possível no ensino remoto? .....	18
1.3 O que se deseja com a mediação? .....	21
<b>CAPÍTULO 2: A ESCOLA X A CASA</b> .....	32
2.1 Educação mediada pela tecnologia .....	32
2.2 A nova sala de aula .....	41
2.3 Mundo público e mundo privado .....	46
<b>CAPÍTULO 3: MEDIAÇÃO E A CRIAÇÃO DE RELAÇÕES E LAÇOS AMOROSOS COM O MUNDO</b> .....	55
3.1 Reuniões do projeto de mediação .....	55
3.2 Aulas virtuais .....	62
3.3 Atividades domiciliares .....	86
3.4 Respostas e criações dos estudantes .....	105
<b>CONCLUSÃO: PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO E DE MUNDO</b> .....	136
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	143

## INTRODUÇÃO: MEDIAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, DISTANCIAMENTO SOCIAL E A ESCOLA DE APLICAÇÃO DA FEUSP

Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu país. Do seu continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. (FREIRE, 1967, p. 96)

Qual o sentido da educação escolar? Todos nós, muito provavelmente, perguntamos isso em algum momento de nossas vidas – fosse quando estávamos sendo educados; fosse ao ver nossos filhos serem educados; ao ensinar; ou ao nos relacionarmos com alguém que, direta ou indiretamente, estivesse ligado ao universo da educação. Uma vez que a educação é um direito universal, esse processo tem ressonâncias em todos nós, de uma forma ou de outra.

Por que é tão importante que as crianças vão à escola? Por que a educação escolar é tão fundamental a ponto de tornar-se direito de todos e dever do Estado? Essas perguntas possuem diferentes respostas, as quais refletem concepções várias sobre o papel dessa área. O que está certo, contudo, é que ela é imprescindível.

Dentre as muitas formas de enxergá-la, a filósofa alemã Hannah Arendt traduz, em seus livros, um sentido para a educação que norteia esta pesquisa: a educação como forma de os seres desenvolverem laços de amor com o mundo – *amor mundi*. Arendt discorre, principalmente no livro “Entre o passado e o futuro” (2016), sobre a educação ser um processo de duplo sentido: ela direciona-se para o mundo e para os novos seres que chegam a ele – crianças e jovens. A educação é uma forma de passar o mundo – que consiste na reunião de todas as construções humanas, nos artefatos e legados culturais, sociais, políticos, etc – adiante. Ela também é um processo de inserir os novos seres no mundo, estimulando-os a se desenvolverem para dele fazerem parte e, com isso, ajudarem a construí-lo, reconstruí-lo e ressignificá-lo. Ela possui, assim, uma dupla acepção que, se lograda, permite que os jovens criem laços amorosos com o mundo, posicionem-se nele e o fruam de maneira comprometida, plena de sentido, afastando-se de uma postura de consumo, de valorizá-lo apenas nos aspectos em que tem uma serventia, uma utilidade.

Arendt discorre, ainda, sobre a durabilidade do mundo – sua imortalidade, permanência, transcendência à nossa mortalidade natural – depender das ações, das

renovações, das transformações que os novos seres que chegam realizam no que lhes é transmitido. Para os jovens, o mundo é, a priori, a reunião de artefatos alheios e velhos – porque anteriores e exteriores a eles. Desse modo, a única forma de continuarem a fazer sentido e a existir é se forem atualizados, renovados, transformados pelos novos seres, para que, assim, mantenham um lugar neste mundo. Este está em constante construção e o sentido da educação encontra-se em legar partes alheias e/ou velhas – as quais, como educadores, consideramos indispensáveis na formação de um sujeito e de um cidadão – para os jovens, para que elas se conservem ao serem renovadas por eles. A educação estaria ligada, assim, à necessidade do homem de transcender sua própria existência, que é precisamente o que nos faz singulares, o que nos caracteriza como humanidade: conseguimos quebrar o ciclo da vida e permanecer.

Meu contato com essa pensadora judia se deu em uma disciplina da Faculdade de Educação da USP – Introdução aos Estudos da Educação – ministrada pelo grande Professor Doutor José Sérgio de Fonseca Carvalho, e infiltrou toda e qualquer lente usada por mim para pensar o ensino de artes cênicas na educação básica. A experiência desse curso transformou minha maneira de enxergar e entender a educação e, inescapavelmente, de compreender as artes cênicas quando inseridas dentro da escola. A compreensão de que a educação deveria ser geradora de laços amorosos com o mundo se tornou ainda mais patente ao me debruçar sobre os impactos e a importância da abertura do olhar estético para que o mundo seja apropriado e, assim, passível de ser transformado. Nesse sentido, a aula de teatro ou de artes cênicas trabalha justamente essa abertura, especialmente no âmbito da fruição de obras de arte. Essa prática manifesta-se como uma frutífera ação de receber partes do mundo – porque as obras são criações que dialogam e nascem dele e que legam formas, discursos, pensamentos, histórias – e de atuar sobre ele, ao friccionar-se com as obras. Ao agir sobre uma criação cênica, seja construindo percursos próprios para a leitura de uma peça, seja ao criar algo a partir do que o espetáculo carrega, o indivíduo inventa, constrói algo inesperado, novo. Da fricção entre um objeto artístico e um indivíduo, um e outro se transformam e essa transformação possibilita que novos sentidos sejam engendrados para o primeiro e, conseqüentemente, que ele seja preservado por novas pessoas. Se para a arte esse movimento já é inescapável, para a arte no interior da educação, sua importância não pode, jamais, ser subestimada.

Nesse contexto, ao estagiar durante dois anos na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, sob coordenação da Professora de Teatro Adriana Silva de Oliveira, tendo

sempre presente o pensamento da referida pensadora, meu olhar foi naturalmente capturado por práticas em que a relação abordada anteriormente estava mais evidente. Foi por esse enquadramento que comecei a pesquisar sobre mediação em artes cênicas.

Estagiei, nos dois anos, na aula de Teatro da escola. Em 2020, contudo, passei a compor o grupo de pesquisa em mediação teatral, o qual reúne bolsistas e estagiários para investigar o campo da mediação. Este ano, o grupo era composto por Matheus Martinez, Giovanna Poloni, Camila Magalhães – a partir do segundo semestre –, por mim e encabeçado por Adriana. A Escola de Aplicação (EA) desenvolve um projeto de mediação de grande relevância e, nele, pesquisávamos sobre a área, propúnhamos atividades para os estudantes, organizávamos saídas para assistir a espetáculos, debatíamos e refletíamos sobre nossas práticas e nos nutríamos teoricamente para descobrir novas maneiras de mediar obras cênicas. Assim, com o projeto, os alunos da EA assistem a espetáculos – dos mais diversos – e realizam atividades cujos focos são desenvolver ferramentas para o espectador, abrir espaço para suas respostas ao que se viu/experienciou, possibilitar a apropriação da linguagem das artes cênicas e gerar nova ordens de estímulos à criação. As atividades de mediação inseridas dentro da aula de teatro da EA ativam tanto a esfera do ser espectador, quanto de ser criador – se é que essa divisão é possível. O estudante é ativado frente a uma obra e o que pode surgir daí ultrapassa em muito nossa imaginação.

Essa prática conversa diretamente com a perspectiva arendtiana: os artefatos humanos são ofertados aos jovens e são trabalhados de modo a serem apropriados e renovados pelos últimos; fomenta-se a conservação daqueles na medida em que eles são renovados pela novidade potencial que cada novo ser carrega em si. Dessa percepção surgiu o desejo de pesquisar sobre mediação e suas possibilidades na geração de impactos formativos para o aluno de artes cênicas/teatro.

Esse interesse de pesquisa, contudo, foi transformado pela pandemia de COVID-19, que chegou ao Brasil em 2020. Uma vez instaurado o distanciamento social, tornou-se impossível continuar com o projeto de mediação da EA nos moldes em que ocorria. Todos do grupo de pesquisa, contudo, pensavam ser essencial tentar manter, de alguma forma, a convivência dos estudantes com obras cênicas e que elas fossem molas propulsoras para o aprendizado e formação na área. Entendíamos, também, que as práticas de mediação eram grandes geradoras de impacto na lida com os objetos artísticos e, assim, tentamos descobrir como propor mediações apesar do distanciamento social.

Anteriormente a esse momento, eu percebia a importância das mediações se manifestarem no modo como os alunos se aproximavam de um objeto artístico, nas conexões criadas entre ele e outras esferas da vida, na maneira como as atividades estimulavam novos modos de apropriação de questões da linguagem cênica, no entusiasmo que deslocamentos no olhar em relação à cena causavam. Com a nova configuração de nossa situação escolar, instigava-me investigar, então, se e como a mediação ainda poderia promover impactos formativos significativos na vida dos alunos, dado o distanciamento social e a implementação de novas lógicas e maneiras de engendrar processos educacionais. Incitava-me descobrir que escolhas teríamos de fazer em nossas proposições, o que seria alterado – para além do fato evidente de que não seria mais possível ver espetáculos presencialmente –, quais efeitos ainda poderiam ser sentidos por nós e pelos estudantes ao nos debruçarmos sobre uma obra e como ainda poderíamos articular a expectativa à apropriação da linguagem cênica, à criação subjetiva e artística e à fricção com o mundo.

Dessa maneira, essa pesquisa também precisou se debruçar sobre a análise das dificuldades e empecilhos encontrados nas transformações do ensino de artes cênicas para um processo de ensino-aprendizagem à distância e de caráter emergencial. Também foi necessário examinar os caminhos encontrados pela Escola de Aplicação, na medida em que poderiam representar escolhas dignas de serem estudadas e que poderiam nos prover pistas sobre possibilidades de lidar com o problema.

Destarte, o primeiro capítulo desse trabalho de conclusão de curso discorre e investiga sobre as novas condições da aula de teatro e sobre suas possibilidades. Dentro disso, analisam-se questões referentes à mediação teatral/em artes cênicas, buscando entender como ela foi transformada, o que se almeja com ela e como ela ainda pode ser ferramenta fértil para propor práticas que engendram o sentido maior de educação defendido por essa pesquisa.

No segundo capítulo, são analisadas as problemáticas trazidas pelo ensino remoto, os desafios materiais e imateriais do processo educacional sendo feito de maneira virtual, e, dada as novas configurações nas formas de fazer uma aula e de propor atividades, como as mediações sofrem interferência e parecem de condições que são essenciais para sua realização em plenitude.

No terceiro capítulo, examinam-se algumas mediações e processos educacionais, através de relatos, descrições e análises de atividades e aulas que ocorreram durante o ano. Também reflete-se sobre os caminhos encontrados, as escolhas que realizamos e como elas

foram recebidas e respondidas pelos estudantes. Busca-se compreender em quais pontos logramos êxito e em quais falhamos, considerando a existência de certos limites intransponíveis por qualquer tipo de esforço de nossa parte. Por fim, investiga-se como os estudantes se relacionaram com as obras, como traduziram suas subjetividades ao se friccionarem com elas e quais indícios podemos encontrar, em suas criações e produções, de que eles se envolveram com os artefatos cênicos e estabeleceram laços com eles.

Ainda, ao longo do trabalho, reflete-se sobre a importância do ensino presencial para a educação efetivar-se num processo pleno e sobre questões que precisam ser pensadas e, posteriormente, levadas a cabo, para garantir a dignidade imprescindível para que os processos educacionais promovam o nascimento de laços amorosos dos jovens com o mundo e, assim, ele seja apropriado, conservado e renovado, perpetuando-se, então, para além de nossas curtas existências.

## CAPÍTULO 1: CONVÍVIO X TECNOVÍVIO

### 1.1 Teatro: uma arte convivial

O teatro “teatra” (Mauricio Kartun, 2010)

Mauricio Kartun desenvolve a ideia acima a partir da noção de que existem experiências, práticas, fenômenos que são tão singulares que apenas um verbo específico para eles pode expressar a singularidade a que eles dão vida. Nesse sentido, a experiência teatral, sua peculiaridade enquanto acontecimento, só poderia ser verdadeiramente abarcada por um verbo próprio. O teatro “teatra” porque ele “possui saberes singulares, [...] ele oferece uma experiência acessível somente em termos teatrais” (DUBATTI, 2016a, p. 43).

Indo ao encontro dessa ideia de Kartun, podemos, similarmente, afirmar que as palavras carregam sentido, significam. Elas podem restringir uma percepção, alterá-la, deformá-la, etc. Nessa toada, é importante observar que a Escola de Aplicação da USP – foco desta pesquisa – possui três disciplinas de artes: artes visuais, teatro e música. Tendo em vista o peso e poder das palavras, é imprescindível atentar para os nomes dessas disciplinas. A escola opta pela terminologia teatro e não artes cênicas. A professora Adriana, entretanto, trafega pelas mais diferentes linguagens das artes cênicas em suas aulas, não estando presa apenas às manifestações consideradas teatrais. Outras artes da cena fazem parte das aulas presenciais assim como as artes teatrais.

A partir dessa informação, faz-se mister apontar que a professora de teatro possui uma consciência muito esclarecida de que as produções artísticas que tomam nosso mundo hoje vão muito além das artes teatrais e de que é importante que os alunos acessem, relacionem-se com e estudem não somente as manifestações teatrais, mas também as outras existentes no âmbito das artes cênicas. Todavia, seja pelo peso da nomenclatura da disciplina que efetivamente há na escola; seja pela nossa formação universitária – Adriana é mestrandia em artes cênicas pela ECA-USP e os estagiários que passam por ela são, em maioria, estudantes da ECA – que privilegia a arte teatral; seja pelo fato primordial de que as aulas se dão em presença corporal (entre alunos e professores), o que se percebe é que a experiência prática das aulas se vincula inescapavelmente ao teatro.

Na aula de teatro da Escola de Aplicação (EA) há, sempre, uma reunião de pessoas, no mesmo local e ao mesmo tempo, que cria poética e simbolicamente e expecta essas mesmas criações e outras. Por mais que as outras artes da cena sejam trabalhadas, estamos em *convívio*

na sala de aula de teatro da EA e essa questão nunca é marginalizada. No horário da disciplina, irremediavelmente, uma turma de alunos se reúne com sua professora e estagiários e, todos eles, mergulham na criação artística e na expectativa dessas mesmas criações e possíveis outras. Na experiência pragmática dessas aulas, estamos no domínio do teatro. Jorge Dubatti (2016b, p.11) esclarece essa questão:

De esta manera, llamamos teatro, en un sentido genérico y incluyente: teatro-matriz, a todos los acontecimientos en los que se reconoce la presencia conjunta y combinada de convivio, poesía corporal y expectación. El teatro puede incluir elementos tecnológicos (como en la llamada escena neotecnológica, cada vez más extendida en Buenos Aires), pero no puede renunciar al convivio, a la presencia aurática corporal productora de poíesis. Oponemos a convivio, entonces, tecnovivio, paradigma existencial de la vida cotidiana que permite, gracias a recursos tecnológicos, establecer un vínculo desterritorializado (sin reunión territorial) que permite la sustracción del cuerpo presente. Las prácticas artísticas que se fundamentan en la impresión o la transmisión digital y satelital (la literatura impresa, el cine, la televisión, el video, etc.), son prácticas tecnoviviales. El convivio territorial y cuerpo presente son condiciones sine qua non. El teatro-matriz se funda en un acontecimiento de convivio + poíesis + expectación: es una matriz-acontecimiento.

Na aula de teatro da EA, a “matriz-acontecimento” norteia os processos criativos, o planejamento e as dinâmicas das aulas. É o fato de estarem alunos e professores em convívio *in vivo*, gerando *poiesis* e expectando os entes poéticos criados na *poiesis* que determina a materialização da aula – desde as escolhas didáticas, metodológicas, até os tipos de relações estabelecidas entre os indivíduos e entre estes e os entes poéticos em questão num determinado momento.

A definição de teatro-matriz trazida por Dubatti é primordial para compreendermos as implicações que a mudança temporária para o ensino remoto causaram e estão causando na aula de teatro – não só da Escola de Aplicação, mas principalmente nela. O teatro – vale reiterar ser essa efetivamente a disciplina existente na escola –, enquanto acontecimento, é constituído por convívio, *poiesis* e expectativa. A supressão de qualquer uma dessas dimensões ontológicas leva a sua desconfiguração enquanto tal. Como sustenta o autor, por mais diversas que possam ser as manifestações artísticas, para ser teatro, há, obrigatoriamente, a presença das três esferas mencionadas acima:

Apesar da des-delimitação e da liminaridade, e da diversidade de bases epistemológicas, há nessa estrutura de acontecimento um regime de recorrência e previsibilidade. Sabemos que, de um modo ou de outro, esses três acontecimentos necessariamente vão ocorrer, têm de ocorrer, em qualquer das possíveis modalidades do teatro poético; e que, além da multiplicidade de poéticas do teatro, podemos prever que essa estrutura de acontecimento acontecerá. (DUBATTI, 2016a, p. 38)

Essa estrutura de acontecimento, por sua vez, implica num tipo de experiência bastante específica: vital, efêmera e aurática. Em matéria de teatro, não há repetições de eventos e o acontecimento teatral que surge pelo fato de pessoas se reunirem de corpo presente para esperar uma criação poética sendo feita também em corpo presente, num único e irreprodutível momento, abrange muito mais que apenas a comunicação. Teatro é experiência; os vínculos e extensões que estabelecemos (artistas, técnicos e espectadores) com a ordem do ser excedem a ordem da linguagem (DUBATTI, 2016a). Dubatti confirma essa perspectiva de maneira bastante objetiva e clara:

O teatro, como acontecimento, é muito mais que o conjunto das práticas discursivas de um sistema linguístico; ele excede a estrutura de signo verbais e não verbais, o texto e a cadeia de significantes aos quais é reduzido para uma suposta compreensão semiótica. Assim, nem tudo é reduzido à linguagem (DUBATTI, 2016a, p. 27)

Nesse sentido, devido à necessidade de distanciamento social causada pela pandemia de COVID-19 e ao estabelecimento do ensino remoto, confrontamo-nos com um gigantesco divisor de águas para o ensino de teatro: o esfacelamento da experiência convivial. Já não nos reunimos mais de corpo presente: “encontramo-nos” através de telas, cada um de sua respectiva residência. A consequência direta e instantânea dessa transformação é que já não podemos mais fazer teatro na aula de teatro. Com a perda do convívio, não nos reunimos territorialmente e, sem isso, o acontecimento teatral é impossibilitado de ocorrer. Podemos assistir a espetáculos gravados, ler sobre eles, estudar sua linguagem, sua estética, mas perdemos a dimensão de acontecimento que torna o teatro uma experiência, que o torna vivo, que o faz existir. Sem isso, temos outras qualidades de materiais que o circundam, tratam sobre ele, caracterizam-no, mas não acessamos o teatro em si. Essa problemática é muito bem abordada por Dubatti (2016a, p. 40-41):

[...] a existência de um texto dramático conservado não é garantia de que o texto dramático cênico no acontecimento coincida com ele, nem sequer em sua dimensão estritamente linguística; a instalação de um sistema de luz não quer dizer que as luzes, de fato, funcionarão dessa maneira no acontecimento. O risco reside em atribuir ao acontecimento características desses materiais anteriores ou posteriores que, na realidade, não são próprias dele. São, sem dúvidas, preciosas para compreensão do acontecimento poético, sobretudo se este pertence a um passado, remoto ou próximo, sobre o qual se tem pouca informação. Entretanto, não se deve perder de vista que não constituem necessariamente o acontecimento teatral em si.

O teatro só “teatra” quando conserva seus três acontecimentos formadores do acontecimento maior que ele é. A perda do convívio implica, dessa forma, que as aulas da Escola de Aplicação já não são mais aulas de teatro, se entendermos o teatro em seu sentido ontológico. É claro que ainda podemos estudar as linguagens teatrais, seus signos, mas aqui

estamos no domínio da semiótica. Podemos também estudar as manifestações teatrais ao longo do tempo e em diferentes locais, mas aqui estamos na esfera da história. Já não é mais possível “teatrar”. Infelizmente, é preciso compreender tal situação e apostar em uma pitada de manha e graça para resistir a ela.

### 1.2 A mediação teatral é possível no ensino remoto?

Mas é preciso ter manha  
É preciso ter graça  
É preciso ter sonho sempre  
Quem traz na pele essa marca  
Possui a estranha mania  
De ter fé na vida  
(**Maria, Maria**, Milton Nascimento)

O teatro como acontecimento, como dito anteriormente, não consegue se materializar, concretizar-se, durante o distanciamento social, uma vez que o convívio teve de ser substituído pelo tecnovívio e o teatro só existe na presença concomitante de convívio + *poiesis* + expectativa. Visto que o teatro não é possível enquanto experiência, enquanto acontecimento, a mediação teatral também é impossibilitada?

Primeiramente, é preciso por em relevo as significações que o termo “mediação teatral” pode carregar. Para isso, os escritos e análises feitos por pesquisadores da área são fundamentais de serem observados. A professora Dra. Maria Lúcia Pupo, no artigo “Por uma arte do espectador” traz uma definição sucinta para a mediação teatral: “Diretamente vinculado à perspectiva de uma política cultural, o conceito de mediação diz respeito a ações deliberadas tendo em vista intermediar a relação entre o indivíduo e a obra artística” (PUPO, 2012, p. 90).

A perspectiva de mediação usada nessa pesquisa – e presente nas práticas da Escola de Aplicação – bebe dessa noção e é aprofundada pela conceituação destacada pelo pesquisador Flávio Desgranges (DELDIME apud DESGRANGES, 2008a, p. 76), em que a mediação dá conta de ações que ocupem o que é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção de uma obra. Tal espaço não consiste numa reprodução ou assimilação *ipsis litteris* do que se propunha ou se desejava na ponta da criação – do artista –, tampouco na independência completa e “liberdade absoluta” da outra ponta, da recepção; mas no recheio a ser criado a partir da fricção entre esses dois âmbitos, intermediados por algo que existe no momento do encontro dessas pontas: o objeto artístico.

Dentro do ambiente escolar da EA, atividades de mediação são propostas pela professora Adriana em conjunto com seus estagiários e bolsistas (do projeto de pesquisa em mediação) tendo em vista ações e proposições que se dão no ou a partir do contato dos espectadores com a obra e com os artistas. Em sessões de mediação anteriores ou posteriores ao espetáculo, os estudantes se relacionam com materiais, elementos disparadores da peça, questões estéticas e linguísticas, e constroem novos materiais ou experiências artísticas partindo de sua subjetividade em fricção com o acontecimento do espetáculo. As mediações apoiam-se na investigação, manipulação e criação a partir de e com os elementos linguísticos, temáticos e de outras ordens presentes nos espetáculos, mas não somente: as percepções e vivências que apenas ocorrem no acontecimento teatral ganham espaço e importância nas atividades de mediação. A dimensão da experiência vivida pelos estudantes, pela professora e pelos estagiários e bolsistas é um importante fio condutor das mediações propostas. Essa maneira de encaminhar atividades de mediação nutre-se da concepção trazida por Dubatti, a qual traduz um entendimento ontológico do teatro:

No “entre” teatral, a multiplicação convival de artista e espectador gera um campo subjetivo que não marca a dominância do primeiro nem do segundo, e sim um estado parêntico de benefício mútuo em um terceiro. Este se constitui na – e durante – a zona de experiência. Na companhia, há mais experiência que linguagem. (DUBATTI, 2016a, p. 33)

Existem, desse modo, questões que somente se apresentam na efemeridade do ato teatral. O riso da plateia, os ruídos inesperados, a temperatura sentida, os cheiros detectados, as sensações, etc., existem apenas no momento em que o espetáculo ganha vida e são partes constituintes da experiência, do acontecimento, não podendo ser subtraídas ou ignoradas. A *zona de experiência* que emerge no acontecimento teatral implica em um campo muito mais amplo que apenas o da linguagem. Existe uma experiência de inefabilidade que, apesar de fugir à nossa capacidade de tradução, de significação, altera e impacta nossa relação com o espetáculo. Não apenas isso: o próprio ato teatral necessita do espectador para existir, pois este participante constrói o acontecimento juntamente aos artistas e técnicos; ele incide na constituição da zona de experiência. O espetáculo não é nem o que os artistas criaram, nem o que os técnicos montaram, nem o que o espectador assiste, mas a união de tudo isso no momento em que o espetáculo ocorre. Desta maneira, visto que perdemos a possibilidade do acontecimento teatral, da zona de experiência que ele gera, é possível dizer que a *mediação teatral*, como é compreendida e praticada na Escola de Aplicação, está impossibilitada.

E então? Desistimos do projeto de mediação existente há 4 anos na escola e que mobiliza, estimula e instiga os alunos a um contato mais aprofundado e plural com o teatro? É claro que não. Reunimos força e muita reflexão e, como canta Milton Nascimento, *rimos, quando deveríamos chorar; aguentamos o que temos de viver* e buscamos caminhos para resistir e ressignificar.

Se a mediação teatral não é mais possível, o que é? Como mantemos esse projeto vivo e, mais ainda, como mantemos o fogo do desejo das crianças e dos jovens aceso em relação ao teatro?

O teatro, enquanto acontecimento, não existe no momento, mas suas características, suas possibilidades linguísticas, seus materiais textuais, seus registros em vídeo e fotográficos, seus relatos de experiência, etc., estão no mundo e trazem questões, informações, conhecimentos e elementos de suma importância para o mergulho no universo teatral. Deparamo-nos, então, nesse momento, com a viabilidade de mediar apenas *a linguagem teatral* – estudar seus signos, seus símbolos, suas estéticas, suas proposições, etc. Muito embora isso não seja o ideal, é o possível no presente; e por mais que esse caminho não abranja tudo que uma mediação teatral deveria ofertar para alcançar sua potência máxima, essa é uma atividade indispensável dentro dela. O estudo da linguagem, sua apropriação e seu manuseio pelos estudantes são pilares essenciais para a tessitura de relações profundas dos indivíduos com a arte teatral. Tal qual afirma Flávio Desgranges (2015, p. 32-33), o estudo e a apropriação da linguagem teatral são indispensáveis, pois:

A especialização do espectador se efetiva na aquisição de conhecimentos de teatro, o prazer que ele experimenta em uma encenação intensifica-se com a apreensão da linguagem teatral. O prazer estético, portanto, solicita aprendizado. A arte do espectador é um saber que se conquista com trabalho. Familiarizado com os códigos teatrais, esse espectador iniciado descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se, no ato de recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior. A conquista da linguagem teatral propicia ao espectador uma atitude não submissa diante do fato narrado e das opções cênicas propostas. Conhecendo os signos que vêm sendo estabelecidos ao longo da história do teatro, bem como o funcionamento dos mecanismos utilizados em uma encenação, e os efeitos que produzem, o espectador ganha distância para melhor apreciar como tais elementos estão sendo apresentados em um determinado espetáculo. A aquisição desses conhecimentos permite que o observador esteja em melhores condições para traçar linhas de reflexão acerca da obra e elaborar um juízo de valor sobre ela”

Agarramo-nos, então, à luta por investigar o melhor e o máximo que poderíamos extrair dessa configuração. Em matéria de teatro, essa foi a decisão tomada. Entretanto, a transformação do convívio para o tecnovívio trouxe mudanças que não poderiam ser

negligenciadas. O tecnovívio possui lógicas, organizações e possibilidades muito diferentes das existentes numa relação convivial. Seria um erro colossal tentar transplantar as lógicas e ações conviviais para a experiência tecnovivial, pois elas aí não se aplicam. Jorge Dubatti, ao discursar no Fórum de estágios “Docência em teatro”, organizado pela UFSM, UFRGS, UFPEL e UERGS, em agosto de 2020, discorreu sobre os saberes intrínsecos a cada uma dessas experiências. Os saberes do convivívio apenas podem ser desenvolvidos em reunião convivial; da mesma forma, os saberes do tecnovívio só se constroem na vivência tecnovivial. Essas duas esferas não competem nem substituem uma à outra. Consequentemente, suas lógicas e as formas de existir e agir dentro delas não podem ser transpostas sem que causem deformações em uma e em outra. Tendo isso em mente, foi preciso observar o que o tecnovívio poderia trazer de proveitoso, de fértil, para o nosso contexto. Nessa perspectiva, a aposta no trabalho com as artes cênicas – para além das artes teatrais – mostrou-se frutífera.

A professora Adriana já trabalhava em suas aulas, como dito, com as artes da cena para além da teatral. Agora, o trabalho com as artes cênicas tecnoviviais ganha força, pois também ganha sentido. Uma vez que estamos no terreno da supressão da presença física, da desterritorialização, as manifestações que já carregam essas características destacam-se, ganham relevância. O momento histórico as põe em evidência porque está operando na mesma lógica tecnovivial que as constitui: suas qualidades ontológicas são preservadas – diferentemente do teatro – e isso as torna, muitas vezes, mais interessantes e instigantes para serem trabalhadas, visto que elas se encontram em totalidade, em plenitude.

Assim, a investigação do campo da mediação, que já se debruçava sobre as artes cênicas – mesmo no momento presencial anterior –, ampliou-se nessa direção e assumiu as limitações do teatro nessas configurações. Não nutrimos a ilusão de que poderíamos mediar o acontecimento teatral, mas compreendemos que nos debruçaríamos sobre as possibilidades e oportunidades que a mediação da linguagem teatral – incluindo aqui a comunicação – traz para o ensino remoto de teatro e sobre as potências que a mediação das outras artes da cena oferta nesse cenário. Investigamos, assim, como conseguiríamos engendrar mediações interessantes, estimulantes e relevantes nesse período tão conturbado, mediante o uso de tecnologias e levando em consideração as diferentes lógicas e modos de ser e agir envolvidos no âmbito do tecnovívio.

### 1.3 O que se deseja com a mediação?

A pergunta disparadora da reflexão que se sucederá pode ser, sem prejuízo de sentido, reelaborada em: por que mediamos? Qual sentido damos para essa prática? Realizamo-la com vistas a que?

Essa pergunta não possui resposta definida, variando a depender dos indivíduos envolvidos no debate, do contexto em que se inserem e do tempo em que vivem. A esta pesquisa interessa, entretanto, abordar a mediação em artes cênicas quando ela acontece em contexto escolar, dentro da disciplina de teatro.

É fácil imaginar que uma mediação de um espetáculo para crianças e adolescentes dentro da grade curricular de teatro da escola almeja coisas diferentes de uma mediação para um público adulto, frequentador de salas de teatro. A escola, e o teatro dentro desse ambiente, têm sentidos próprios, pois essa instituição possui finalidades específicas e insubstituíveis. É claro, contudo, que a forma de entender os sentidos da educação não é única. A educação é um campo em disputa e vemos, no Brasil, concorrerem interesses privados com interesses públicos; incidir o poder e a influência das grandes corporações; resistir, a rede pública de ensino, aos investimentos públicos decrescentes; lutarem, as escolas, pela criação de um ambiente que leve em consideração os indivíduos específicos que a frequentam e que fuja de uma homogeneização totalizante que é almejada pelos planos de ensino e currículos unificados, etc. A luta pelo domínio das decisões e diretrizes que concernem à educação sempre esteve presente, mas é inegável que sofreu mudanças significativas nos últimos anos – situação essa ligada ao estabelecimento de governos com políticas mais neoliberais, apreciadores do paradigma de Estado mínimo.

Uma vez que a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina grande primazia da União nos processos decisórios na política educacional, enquanto os estados e municípios são relegados à execução das normativas, a mudança de governos no âmbito nacional interfere direta e rapidamente nos rumos dados à educação. Como determina a LDB 9.394/1996:

[...] a União incumbir-se-á de estabelecer, em colaboração com os estados, o Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (inciso IV) e assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (inciso VI); entre outras funções. (BRASIL, 1996)

A partir de 2016, com a instauração do governo PMDBista (hoje MDB), assistimos à aceleração de uma tendência de desvinculação da educação como dever do Estado. O Teto de

Gastos – Emenda Constitucional n.º 95 – foi a primeira grande ação inserida dentro de um movimento de desarticulação e sucateamento da educação pública que se encontra em voga hoje. Essa ação está intimamente ligada ao desejo de privatização de nosso sistema educacional, ou, ao menos, de diminuição gigantesca de suas dimensões. Os autores Astrogildo Filho, Charles Antunes e Marcos Couto abordam bem essa questão através de um exemplo atual que concretiza esse movimento – a organização Todos pela Educação:

O segundo elemento indica como esta estrutura estatal centralizada é permeada por uma lógica mercantilista, no que concerne não apenas à função do Estado de garantir o acesso à educação para toda população, mas no diálogo cada vez mais estreito em que essa função é planejada com grandes grupos empresariais que buscam assumir a função gestora desse mesmo Estado, como o caso da organização Todos pela Educação (TPE). (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 18)

Esse fenômeno, infelizmente, parece tomar proporções maiores com o estabelecimento da pandemia e do ensino remoto. Foi absurda a rapidez com que a implementação de sistemas de ensino à distância se deu quando a pandemia se iniciou. Em questão de dias, toda a rede municipal e estadual de São Paulo, por exemplo, estava apoiada em plataformas como o Google for Education, em empresas, corporações, que tomam a cena educacional brasileira à medida que ela se torna mais tecnológica e que, nesse período atípico, tornam-se essenciais aos processos educacionais. O perigo dessa situação é, principalmente, que ela reflete uma forma de entender a educação e passa a efetivamente colocá-la em ação:

Orientado por Diretrizes de organizações internacionais (Unesco, Banco Mundial, BIRD), o sistema educacional nacional deve se responsabilizar pela formação de mão-de-obra capaz de aumentar a produtividade e competitividade, projetar o país internacionalmente e fixar investimentos estrangeiros (Martins, 2016, p. 22). De acordo com esta pesquisadora, os princípios pedagógicos do TPE estão pautados na pedagogia dos resultados e das competências, que garanta o aprendizado de conhecimentos instrumentais e de competências e habilidades de caráter adaptativo às exigências do sistema (Martins, 2016, p. 59), incluindo as competências sócio emocionais. Contudo, esta adaptação inclui a formação de consumidores no contexto do desemprego estrutural através da formação de empreendedores, trabalhadores informais - sem seguridade social - nas diferentes modalidades de geração de renda. (FRANÇA FILHO; ANTUNES; COUTO, 2020, p. 22)

Mergulhados nesse contexto, é importante, então, marcar posição e defender o tipo de educação em que acreditamos, o que reflete os sentidos que damos a ela. Apenas a partir disso poderemos expressar os sentidos que defendemos na prática da mediação em artes cênicas dentro do contexto escolar.

O sentido de educação que essa pesquisa defende provém de entendimentos e reflexões elaboradas, defendidas e sistematizadas pela filósofa alemã judia Hannah Arendt. Acredito, assim como a autora, que a educação é responsável pela criação de laços amorosos

dos jovens com o mundo – o que ela define como *amor mundi* (2016). A educação deve possibilitar e engendrar a constituição de seres que desenvolvem relações plenas de sentido com o mundo, possuindo com ele laços que são, não há outras palavras, de amor: laços desinteressados – que não operam na lógica da utilidade, do consumo – e que se fazem mais significativos na medida em que possuem maior valor simbólico e afetivo para os seres que chegam ao mundo.

Essa perspectiva de educação concebe o mundo – reunião de todas as construções e legados humanos (ARENDRT, 2016) – como algo capaz de se elevar sobre o movimento da vida. O mundo ao qual chegamos quando nascemos é resultado daquilo pelo qual a humanidade lutou, do que conservou e inovou. Ele não foi sempre assim e nem será dessa forma depois de nós. Ele estava aqui antes de nossa chegada e irá continuar após nossa partida. Essa transcendência às nossas existências, contudo, é fruto de ação ativa e intencional. Arendt discorre em seu livro “Entre o passado e o futuro” sobre a durabilidade do mundo depender das ações de renovação que os novos seres que chegam realizam no que lhes é transmitido. O mundo, sempre velho em relação aos novos seres que nele chegam, precisa da ação ativa desses seres para que possa continuar a existir. Assim, para Arendt (2016, p. 247):

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

É somente pela edificação de laços amorosos com o mundo, pela conservação e renovação deste, que os seres humanos verdadeiramente valorizam o mundo em que se inserem; enxergam as virtudes e vicissitudes dos legados humanos que chegam a ele, posicionam-se de forma crítica e agem sobre eles; e estabelecem relações plenas de sentido com seu entorno – relações que adquirem sentidos ontológicos os quais ultrapassam o apego à funcionalidade e serventia das coisas. É também pelo *amor mundi* que se constituem sujeitos que compreendem o peso de sua história, o labor dos que vieram antes, as lutas que eles engendraram. É, ainda, por isso, que se formam sujeitos que serão incapazes de almejar “recomeçar o mundo do zero”, de utilizar-se de uma lógica higienista de melhoria do mundo – reflexo de uma profunda desvinculação de certos seres humanos com o mundo pelo qual são responsáveis – que nos apaga enquanto sociedade e enquanto indivíduos, tornando-nos amontoado de gente.

Tal relação, de *amor mundi*, uma vez que floresce pela educação escolar, está implicada na relação entre adultos e crianças/jovens, entre professores e alunos. O mundo está aí, independente da presença da escola, e os indivíduos aproximam-se dele, apreendem-no e relacionam-se com ele todos os dias sem nenhuma mediação. A criança e o jovem, entretanto, ainda estão se inserindo no mundo, pouco a pouco, e o modo como isso ocorre é determinante para o tipo de relação que eles estabelecerão com ele. A escola, então, desempenha seu papel ao possibilitar, proporcionar e estimular que essa inserção seja efetiva e preenchida de sentido, que seja plena, e o professor é o grande responsável por essa missão. Arendt desenvolve essa ideia de maneira sublime:

Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é. Em todo caso, todavia, o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade, embora não o tenha feito e ainda que secreta ou abertamente possa querer que ele fosse diferente do que é. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança. Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte em sua educação. (ARENDR, 2016, p. 239)

Desse modo, o sentido da educação – a geração de laços amorosos com o mundo – só consegue nascer quando o professor assume uma dupla responsabilidade: pelo mundo e pelos jovens. A educação é *onde decidimos se amamos o mundo o bastante* para lutar por sua conservação mediante a renovação engendrada pelo que há de novo em cada criança e jovem, mas

A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós. (2016, p. 147)

Inserida nesse panorama, a mediação em artes cênicas na escola não poderia se desvincular do sentido maior da educação. A mediação artística na sala de aula de teatro, desse modo, deve permitir e incentivar que os legados e as construções humanas cênicas sofram a ação dupla de conservação e renovação pelos estudantes.

Em consequência disso, as atividades de mediação que essa pesquisa acredita serem mais férteis aliam a experiência do espetáculo, à subjetividade individual e à vivência em coletivo. A partir da vivência do acontecimento artístico, convida-se o aluno a friccionar a outridade do espetáculo com sua subjetividade e com as subjetividades das pessoas ao seu redor. O mundo cênico apresentado aos sentidos dos estudantes é aberto para sua ação; ação

essa de apropriação – lógica ou sensível – e de criação – artística, analítica, etc. Em outras palavras, ele é aberto para a conservação e para a renovação.

A mediação torna-se uma prática rica, nesse contexto, ao proporcionar ao estudante trabalhar dimensões subjetivas e objetivas, interiores e exteriores, linguísticas e inefáveis no contato com as artes cênicas. A partir da observação de alguma prática, a partir da investigação da experiência e da operação de uma situação cênica específica, os discentes são convidados, pelas atividades de mediação, a gerar pontes entre si e os outros – o espetáculo, os colegas, o professor, os artistas. É precisamente nesse diálogo entre o eu e o mundo que laços afetivos, simbólicos e significativos começam a surgir. À medida que o mundo se constitui enquanto tal para os indivíduos, também os indivíduos vão se constituindo enquanto seres construtores e responsáveis por esse mundo. Atividades de mediação que se sustentam nessa percepção e se baseiam no trafegar entre subjetividades e exterioridades, entre o mundo e o ser, fomentam o enraizamento dos jovens no mundo.

Nesse sentido, o enfoque de mediação em que acreditamos dialoga diretamente com uma abordagem importantíssima para o ensino de Artes, trazida por Ana Mae Barbosa: a abordagem triangular (BARBOSA, 2010). Esse enfoque combina a leitura, a contextualização e o fazer e, mediante isso, permite não só o contato com e a apropriação de obras artísticas – e tudo o mais que as cercam – pelos estudantes, mas sua ação inventiva sobre elas e a partir delas. Através da leitura da obra – da apreciação de uma situação cênica específica – os discentes ampliam seus repertórios, ganham novas referências e são estimulados a refletirem sobre o que viram e experienciaram. Pela contextualização, torna-se possível a articulação de questões de linguagem cênica com discussões históricas, sociais, políticas e de outras ordens, as quais são essenciais quando se deseja estimular a germinação de seres que tecem relações profundas com o mundo. Ademais, pelo fazer, o estudante empreende tentativas de realizar criações artísticas a partir do que viu; tem a oportunidade de construir e manipular as formas e os discursos; de elaborar pensamentos; e de estabelecer conexões entre si e o outro. O espetáculo é aberto à ação do espectador, à elaboração de pensamentos, ao estabelecimento de relações singulares entre os mais distintos âmbitos. Em suma, a mediação fornece fertilidade para o desenvolvimento de práticas que promovem a apropriação da linguagem cênica, ao passo que ligam os alunos ao mundo ao seu redor; que possibilitam a abertura para a construção estética singular de cada estudante e que ofertam a chance de ele se situar no tempo e no espaço, entendendo de onde as coisas vêm e porque funcionam como funcionam. Isso possibilita um mergulho profundo na obra com a qual se dialoga e no próprio indivíduo,

o qual age de forma singular em relação a ela. Essa questão é bem esboçada por Maria Lúcia Pupo (2015, p. 338):

Imaginar encenações para um texto, jogar com situações que serão redescobertas durante o espetáculo e escrever a partir de desafios similares aos dos autores [...], mobilizam os alunos a agir, formular discursos próprios, mergulhar no prazer da invenção e da metáfora.

Dessa forma, atividades de mediação tornam-se ferramentas extremamente interessantes quando convidam os estudantes a ver – aqui se entende apreciar a cena, lê-la, mas também viver a experiência, o acontecimento cênico –, estudar e responder artística e esteticamente às questões cênicas, e quando passam a criar um espaço aberto à subjetividade individual. A potência da mediação está em, justamente, possibilitar a fricção de indivíduos – singulares e únicos, com experiências distintas –, com obras, com o mundo; está em permitir que eles sejam autores da própria experiência, que possam articular o que viram, os legados culturais, os ecos humanos, com os aspectos de sua subjetividade, à sua maneira; está em convidar os estudantes a serem, ao mesmo tempo, espectadores e criadores da vida. A mediação de obras cênicas, então, ao abrir o artefato artístico à ação dos alunos, estimula a “criação de formas simbólicas de sentimento” (KOUDELA apud SOLER, 2006, p. 106) por parte deles, pois os instiga a uma atitude autoral sobre o objeto artístico. Marcelo Soler desenha muito bem essa situação:

Existe um comprometimento do que está sendo proferido pelo artista com sua visão de mundo e seu sentir. Ao mesmo tempo, percebemos que a arte é uma forma de percepção da vida e que abre caminho para o conhecimento. Nessa perspectiva, o ato criativo e consciente é uma maneira de atuar no mundo como sujeito e, portanto, como enunciador de um discurso, com todas as matrizes que aí se pode conceber. Estamos diante agora de um sujeito se posicionando frente ao mundo e buscando uma plataforma para descobrir o que é importante dizer e como dizê-lo, em síntese, nesse momento, ele descobre que é um enunciador, com algo a ser dito (enunciado) numa determinada situação de comunicação (enunciação). (SOLER, 2006, p. 106)

Esse enunciador, criador, ao estabelecer pontes entre suas singularidades e a obra de arte, é capaz de se inserir no seu tempo, articular suas referências e dialogar com construções de outras pessoas. O discente se torna um ser historicamente situado e consciente de seu papel ativo na conservação e renovação dos legados culturais, pois o que surge das práticas de mediação é tão irremediavelmente seu quanto é, também, ressonância do que foi legado a ele. Caminhamos, assim, para consolidação de laços amorosos entre os estudantes e as construções humanas. Esses laços evocam um sentimento de compromisso dos jovens para com o mundo, como afirma Paulo Freire ao refletir sobre essa questão, à semelhança da filósofa alemã:

Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se. (1979, p. 8)

Esse processo de comprometimento, o qual buscamos engendrar mediante o trabalho com o artístico, vai além da significação e cognição/reconhecimento da linguagem cênica, visto que as dimensões do sensível e da construção de experiências são inescapáveis à arte e, conseqüentemente, a qualquer trabalho justo com ela. Qualidades outras como sensações, emoções, sentimentos, impressões, conexões irracionais, não podem ser negligenciadas na lida com a arte, pois são intrínsecas à sua existência. Essas também são dimensões que operam transformações e impactos imensuráveis nos indivíduos e, por vezes, influenciam os rumos de sua constituição como sujeito. O processo de comprometimento também vai além da pura apropriação da linguagem cênica, uma vez que nossa área nunca está desvinculada do mundo. Mediações, para abarcarem a totalidade de uma experiência com arte, não podem se resumir ao aprendizado, reconhecimento e aplicação de formas, estéticas, linguagens. As artes, essencialmente, tecem diálogos com o que há ao seu redor e esse diálogo não pode jamais ser esquecido ao se propor processos de ensino-aprendizagem, visto que isso desconfiguraria as próprias razões que as fazem existir. Uma vez que a mediação não pode ser dissociada desse entendimento e visto que se almeja, com ela, estimular a consolidação de laços dos discentes com o mundo, ela ganha escopo quando ajuda a construir os lugares simbólicos dos artefatos humanos nas vidas dos estudantes. Philippe Merieau, através de uma analogia com o ensino do mapa geográfico, demonstra a lógica que a prática da mediação opera em sala de aula:

Se queremos reabilitar o mapa, é preciso fazê-lo mostrando que ele responde a uma questão antropológica e à angústia de se perder, e não apenas que é um instrumento para avaliar a capacidade do aluno de se localizar num plano cartesiano. O que não quer dizer que não será necessário um dia falar de plano cartesiano, de escala, abscissa, coordenada... Mas esses dados só terão sentido se o mapa tiver recuperado seu estatuto simbólico, seu lugar no universo mental do aluno. [...] É preciso então recuperar as questões fundamentais e reinscrever os objetos do saber nessa espécie de sopro primeiro que os fez emergir na história dos homens. (MERIEU, 2001, p. 5)

Quando um procedimento artístico-pedagógico estimula a ativação do indivíduo frente a uma obra, instigando-o a tecer relações subjetivas com ela, o próprio aluno começa a construir o lugar simbólico que essa obra – e tudo que foi criado e apropriado a partir dela – ocupará em sua vida. Desse modo, a mediação fomenta a conservação dos legados humanos na medida em que eles passam a constituir sentidos nas vidas dos jovens e na medida em que eles sofrem sua ação transformadora. Desgranges traz uma visada preciosa sobre essa questão:

[...] formar espectadores consiste também em estimular os indivíduos (de todas as idades) a ocupar o seu lugar não somente no teatro, mas no mundo. [...] A formação do olhar e a aquisição de instrumentos linguísticos capacitam o espectador para o diálogo que se estabelece nas salas de espetáculo, além de lhe fornecer instrumentos para enfrentar o duelo que se trava no dia-a-dia. [...] Com um senso crítico apurado, esse cidadão-espectador [...] procura estabelecer novas relações com o entorno (DESGRANGES, 2015, p. 37)

Quando a mediação corrobora para que o aluno estabeleça essas novas relações com o entorno; consiga ver o que lhe é estranho; gere conexões pessoais e únicas com o que experienciou; perceba os laços desenvolvidos por outros seres; e produza significações novas para o que é antigo ou alheio, ela opera em direção à geração de laços de amor dos novos no mundo para com ele. Os estudantes já não podem mais se ver como seres descolados de tudo que foi construído antes deles, pois eles se constituem na medida em que se inserem no mundo, assim como o mundo se consolida na medida em que passa a fazer sentido e ocupar um lugar simbólico na vida de cada um. Jacques Rancière no livro “O espectador emancipado” (2012), ao refletir sobre o papel do espectador, concede-nos uma pista de grande importância para delinear esse quadro. É na seguinte compreensão trazida por Rancière que a mediação pode gerar seus efeitos mais profundos:

O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Participa da performance refazendo-a à sua maneira, furtando-se, por exemplo, à energia vital que esta supostamente deve transmitir para transformá-la em pura imagem e associar essa pura imagem a uma história que leu ou sonhou, viveu ou inventou. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto (RANCIÈRE, 2012, p. 17)

Os alunos – espectadores e criadores –, ao serem convidados a compor o próprio poema a partir do poema que têm diante de si constroem eles únicos entre eles e o que lhes é apresentado, eles tão singulares que, inevitavelmente, preenchem-se de sentido. Vislumbramos, a partir de então, a geração de impactos formativos significativos tanto no que diz respeito à apropriação da linguagem cênica e dos legados artísticos, quanto nas maneiras de tornar-se sujeito do mundo no qual se vive. É, também, a partir daí que o mundo se renova – e, então, conserva-se –, mediante a ação dos novos seres que chegam, os quais introduzem a novidade que ele precisa para continuar a existir.

Como já dito anteriormente, o ensino remoto impossibilitou a experiência teatral – teatro enquanto acontecimento. Lidamos, nesse cenário, com a linguagem teatral, quase que exclusivamente. Com isso, a mediação perde uma camada de trabalho altamente significativa. Toda uma ordem de situações e propriedades é furtada das atividades porque os espetáculos

não estão ocorrendo enquanto experiência. Se os alunos não presenciaram um acontecimento teatral – e não o constroem junto com as outras pessoas presentes em convívio –, qualquer atividade relativa à esfera da experiência fica impossibilitada. A professora Adriana, em entrevista não publicada realizada pela pesquisadora desse texto, comenta um pouco suas percepções sobre isso:

É isso: estamos trabalhando com redução de danos. Com o caos que nós temos, como a gente pode fazer o melhor que é possível dentro desse formato? Mas se perde; se perde a experiência, aquilo que eu acho que é mais mágico, que é a experiência concreta de ir ver o espetáculo, se encantar com ele, voltar conversando com ele, com os colegas, chegar na escola, continuar a conversa e depois fazer um negócio e perceber: “olha, como foi legal!”. Isso se perdeu.<sup>1</sup>

Destarte, em se tratando de teatro, não podemos nos iludir de que a mediação no momento atual esteja em caráter de plenitude, nem acreditar que seja possível aferir os mesmos impactos de sua ação de quando ela se dava em dinâmica presencial – quando o acontecimento era construído ao mesmo tempo pelos artistas, técnicos e pelos espectadores. Dado que estamos trabalhando somente com linguagem cênica, podemos almejar – pelo ensino remoto –, idealmente, apenas a apropriação dessa linguagem e dos legados envolvidos nela. Qualquer fruto que nasça da experiência não encontra o terreno basilar para que surja: o convívio. Consequentemente, a forma de se relacionar com os materiais teatrais transforma-se; os impactos, abalos, repercussões de uma obra teatral são alteradas; as possibilidades de ação sobre o material diferem-se. Apesar de tudo isso, ainda temos a chance de proporcionar contatos instigantes com aspectos da linguagem – almejando o estabelecimento de *relações* (FREIRE, 1979) –; estimular a curiosidade e o desejo de apropriação de signos, estéticas, formas e discursos teatrais; incentivar os alunos a exercerem o papel de espectador e de artista; incitar os estudantes a criarem e articularem suas singularidades com as obras com as quais se friccionaram. Mesmo que isso não abarque de tudo, a apropriação da linguagem cênica e dos legados artísticos é crucial para a criação de laços efetivos dos discentes com o mundo cênico. Quando um jovem se apropria da linguagem cênica e dos legados artísticos, é capaz de articular esses conhecimentos, de utilizá-los em suas criações, de transformá-los e de construir algo novo a partir disso. É indubitável que isso, por sua vez, impacta sua vida, forma-o como sujeito.

Quanto às outras artes da cena, especialmente as tecnoviviais, como filmes, vídeos, textos, a mediação encontra a abundância e a plenitude de criações que funcionam na lógica

---

<sup>1</sup> Entrevista concedida por Adriana Silva de Oliveira a mim pela plataforma Google Meets, no dia 09/07/2020.

que opera no período atual. As atividades de mediação referentes a essas obras ocupam-se de outras dimensões, exigem outros exercícios de olhar e outros tipos de relações com os materiais, outra forma de ser espectador. Elas têm pouco a ver com a inefabilidade – com a dimensão da infância, com a incapacidade de expressar um sentimento através do emprego de palavras –, com o acontecimento, e impactam e friccionam-se com os indivíduos de outras maneiras. Lidamos com outros legados – como o cinematográfico, o literário, etc. – e com outras linguagens. Os alunos apropriam-se, desse modo, de outros fenômenos, estruturas e propriedades, mas, diferentemente do que se passa com o teatro nesse contexto, eles acessam de forma completa um outro tipo de experiência. Tanto quanto o teatro, contudo, essas experiências formam o ser e ligam-no ao mundo em que vive, só que de maneiras diferentes e a partir de outras parcelas do mundo, de outros legados, implicando outras influências no tornar-se sujeito desse mundo. As práticas de mediação, então, precisam conectar-se com as transformações do período e agir até onde os limites permitem. Somente assim ela continuará a fazer sentido dentro do contexto atual.

## **CAPÍTULO 2: A ESCOLA X A CASA**

### **2.1 Educação mediada pela tecnologia**

A implementação do ensino remoto foi consequência do distanciamento social exigido para a não proliferação do vírus da COVID-19 e do fato de as perspectivas para uma “volta à normalidade” serem absurdamente vagas e distantes. A escola básica que, em um primeiro momento, poderia pensar em pausar suas atividades e retomá-las mais à frente, perde essa ilusão ao se confrontar com as reais condições pandêmicas. Já era notório, quando a pandemia se instalou no Brasil, que ela não seria um processo rápido, devido ao que já se observava em outros países. Diante da perspectiva de um processo de quarentena longo demais, as escolas precisaram transformar suas estruturas para contemplar o ensino online.

Em 29 de maio de 2020, foi publicado, no Diário oficial da União, o Despacho que permitia que as atividades remotas na educação básica fossem computadas como horas escolares- atividades essas que já vinham ocorrendo desde março, em muitas escolas, inclusive na Escola de Aplicação:

Nos termos do art. 2º da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, o Ministro de Estado da Educação homologa parcialmente o Parecer CNE/CP nº 5/2020, do Conselho Pleno, do Conselho Nacional de Educação - CNE, o qual aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais, para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da pandemia do novo coronavírus - Covid-19, e deixa de homologar o item 2.16 do referido Parecer, o qual submete para reexame do Conselho Nacional de Educação, considerando as razões constantes na Nota Técnica nº 32/2020/ASSESSORIA-GAB/GM/GM, conforme consta do Processo nº 23001.000334/2020-21. (BRASIL, 2020a).

Uma mudança de tal dimensão e que ocorreu de maneira tão desplanejada dificilmente poderia escapar de ter de lidar com obstáculos. Uma das maiores problemáticas a serem enfrentadas nesse cenário refere-se ao acesso tecnológico daqueles envolvidos em processos educacionais. O ensino remoto exige condições materiais e determinados saberes que não são garantidos para toda a população e que não foram assegurados antes desse período de caráter emergencial.

Primeiramente, a questão do acesso às condições materiais para que efetivamente se consiga acompanhar aulas e lecioná-las está – devido à displicência e despreocupação dos dirigentes de nossas instituições educativas, como o MEC, e de nosso país – fortemente abandonada. Como implementar o ensino remoto em todo território nacional quando, pelo levantamento da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da

Informação e Comunicação (Pnad Contínua - TIC) de 2018, divulgado pelo IBGE, quase 15 mil domicílios não possuem internet (o que representa 20,9% deles)?<sup>2</sup> O acesso tecnológico, que envolve não somente acesso à rede de internet, mas a dispositivos tecnológicos apropriados e a uma velocidade de conexão suficiente, somado a outras dificuldades e empecilhos como o analfabetismo digital – a não familiaridade com as tecnologias, tanto em se tratando de aparelhos, hardwares, quanto de programas, softwares e da linguagem da informática – tem tornado o ensino remoto um grande e cruel desafio para muita gente.

Nesse contexto, abruptamente surge uma acentuação de desigualdades socioeconômicas entre os indivíduos que constituem a escola – desigualdades que o ensino presencial atenuava. Reunindo-se todos no território escolar, ocupando o espaço de sala de aula, alunos e professores tinham às mãos condições mais próximas da paridade para participar dos processos educacionais. Aos alunos, eram providos os livros, os cadernos, os uniformes, etc. Aos professores, eram disponibilizados a lousa, os mesmos equipamentos tecnológicos, os materiais de que precisariam. Claro que tudo isso numa perspectiva ideal. Não se pode olvidar de que essas condições variam enormemente de local para local e de períodos para períodos. Entretanto, as condições básicas necessárias para o bom funcionamento de uma escola – ao menos em teoria, sob força de lei – deveriam ser ofertadas pelos governos. Apesar das diferenças de origem, dentro da escola pública, os diferentes seres, das diversas classes socioeconômicas, encontravam o mesmo terreno de onde poderiam saltar. Com a mudança para o ensino virtual, essa equidade não está mais sendo assegurada. Para participar do processo educacional, discentes e docentes precisam de condições econômicas suficientes para garantir as condições básicas a esse ensino: recursos tecnológicos, dispositivos, rede de internet, etc. Nesse quadro, o que se nota, pela experiência pessoal e pelos relatos públicos, distantes ou próximos, é que há um aprofundamento da ligação entre a condição econômica de cada família e a qualidade do ensino a que se terá acesso, assim como entre as condições econômicas dos docentes com as possibilidades de aula que podem propor. O solo de igualdade que a escola tenta criar, nesse contexto, esfacela-se, patenteando-se, inexoravelmente, a desigualdade. Esse fato, constatado no momento presente, já era pressentido por organizações relacionadas a questões da infância, como a UNICEF. Bernt Aasen, diretor regional da UNICEF para a América Latina e o Caribe, em março, já alertava:

---

<sup>2</sup> Informação encontrada em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/27515-pnad-continua-tic-2018-internet-chega-a-79-1-dos-domicilios-do-pais> ; Acesso em 01/10/2020.

Nunca houve tantas escolas fechadas ao mesmo tempo. A expansão do coronavírus deixará a maioria das meninas e dos meninos fora da escola nas próximas semanas. Se o fechamento das escolas for prolongado, há um grande risco de as crianças e os adolescentes ficarem atrasados em seu aprendizado, e tememos que estudantes mais vulneráveis nunca voltem às salas de aula. É vital que eles não parem de aprender em casa. (UNICEF, 2020)

Alertando, ainda, para as desigualdades no acesso às tecnologias, ele completa:

Para continuar seus estudos em casa, todas as ferramentas e todos os canais disponíveis deverão ser utilizados, seja por rádio, televisão, internet ou telefone celular. Só conseguiremos enfrentar esse desafio por meio de um esforço conjunto de governos, setor privado, pais, mães e crianças e adolescentes (UNICEF, 2020)

A UNICEF, em nota<sup>3</sup>, chamou atenção para o fato de certas modalidades de ensino à distância não serem garantidas em todos os lugares nem para todas as pessoas, especialmente as mais vulneráveis, acrescentando que transmitir conteúdos por rádio e televisão e trabalhar com formas acessíveis era essencial para garantir a fruição de pessoas mais vulneráveis, de pessoas com deficiência, migrantes e comunidades indígenas.

Temos, aqui, mais um agravante: sendo asseguradas as condições materiais, como atender às especificidades dos estudantes, a suas necessidades singulares? A mediação da tecnologia leva a uma padronização e homogeneização das aulas. Muitas vezes, não é sequer possível ver e ouvir os alunos; os tempos são mais curtos, as dinâmicas com os aparelhos tecnológicos tomam mais tempo, exigem maior burocracia. A tendência quase inescapável é a de criação de aulas mais concisas e objetivas, que deem conta de abarcar a maior parte das coisas: dos conteúdos, dos alunos, das tarefas. Na busca pelo trabalho com a maioria, na maior parte das vezes, a minoria é excluída. Lidar com singularidades e especificidades exige tempo, cuidado, mais trabalho e maior atenção. Essas dificuldades são ainda aprofundadas por exigências vindas da União, as quais tentam transpor lógicas do ensino presencial para o virtual:

Art. 1º O estabelecimento de ensino de educação básica fica dispensado, em caráter excepcional, da obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do disposto no inciso I do caput e no § 1o do art. 24 e no inciso II do caput do art. 31 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino (BRASIL, 2020b)

Temos, então, lógicas e formas de operar as quais são tecnoviviais, mas que precisam responder a algumas formatações que funcionam em plenitude apenas no convívio, como o

---

<sup>3</sup>Informação encontrada em <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe> ; Acesso em 02/10/2020.

cumprimento de 800 horas letivas. Assistimos, assim, a professores desesperados tentando trabalhar todo o conteúdo previsto, gerenciando diversas atividades de uma vez; alunos em polvorosa precisando lidar com uma carga excessiva de atividades e trabalhos, sentindo que estão perdidos e largados, abandonados; coordenadores tendo pequenos surtos ao tentarem organizar toda a logística de aulas, horas trabalhadas, horários de professores, etc. A tendência à massificação, resultado desse processo, atravanca o envolvimento dos estudantes; despersonaliza os contatos; impele a um processo educacional muito mais transmissivo; afasta o docente de uma postura de implicação de seu labor com os indivíduos com os quais se relaciona; entre diversas outras situações. Desse modo, nem mesmo a plenitude do acesso aos meios materiais garantiria uma plenitude do processo educacional.

O outro lado da moeda da problemática abordada diz respeito ao acesso intelectual, aos saberes e experiências que os indivíduos possuem com o universo tecnológico. Não houve um preparo prévio do corpo escolar para o manuseio das tecnologias na profundidade com que ela está se dando hoje. Muitos não sabiam – e continuam sem saber – como mexer em plataformas de videoconferência, como utilizar-se de plataformas virtuais para criar atividades, como receber e enviar materiais via online, etc. Esse despreparo e desconhecimento das lógicas e possibilidades do mundo virtual atingem não só o corpo docente, mas também o discente. Embora as novas gerações estejam muito mais imersas no mundo digital, as necessidades educacionais do momento por vezes exigem conhecimentos que não são comumente utilizados pelos jovens, especialmente os mais novos. Baixar programas, configurar certas características num software, lidar com determinadas terminologias, manejar diversas modalidades de arquivos são operações que nem sempre são conhecidas pelos estudantes, especialmente quando há pouco acesso aos recursos materiais em que essas operações ocorrem. Esse acesso intelectual – no caso, o não acesso –, produz efeitos profundos no ensino remoto. Imagine a seguinte situação, simples, mas interessante para perceber possíveis impactos: o professor começa sua aula numa plataforma de videoconferência – a título de exemplificação, digamos o Google Meets – e não sabe que existe a possibilidade de alterar o layout de sua tela, ficando, desse modo, sem ver uma grande parcela dos alunos. Supondo que eles estejam com a câmera ligada (o que tem se mostrado uma raridade nas experiências de forma generalizada), o professor perde a possibilidade de ver como os alunos reagem, o que expressam com seus rostos. Somente isso já causa efeitos notórios na forma como a aula é conduzida e fruída.

Isso se torna ainda mais complexo a depender do que se realiza a um momento. Devido ao desconhecimento, atividades mais estimulantes, que funcionam melhor através do uso de telas, não são exploradas; a demanda por atenção individual com pequenos detalhes tende a aumentar – vide as mensagens, os e-mails para se tirar dúvidas acerca de alguma atividade mal compreendida, ou de algum recurso que impõe certa ordem de dificuldade –; muitas vezes, antes de uma atividade é necessário estudar o funcionamento do programa de antemão, o que toma tempo e energia, etc.

A reunião desses problemas – de acesso material, intelectual, as dinâmicas das aulas, das atividades virtuais – também impacta em outras esferas dos processos de ensino-aprendizagem, como na questão da avaliação. Como é possível avaliar um aluno quando as condições de sua inserção no processo educacional são duvidosas, falhas? Como cobrar qualidade quando não temos garantia da qualidade de acesso e fruição das condições básicas para participação no processo educacional? O que é possível esperar e o que é possível exigir quando o processo não pode ser garantido em plenitude, quando etapas dele são ceifadas, sofrem interferência, são dificultadas ou impossibilitadas?

Tendo de lidar com tantas situações distintas, é fácil passar a agir e reagir de acordo com “as novas regras do jogo”; aceitar as condições impostas e começar a operar numa lógica de “tapar buracos”, “fazer remendos”; assumir uma atitude de concessão. É, todavia, contra isso que precisamos nos posicionar. Se as condições não são propícias, é necessário exigí-las, reivindicá-las. Sabemos que o momento é difícil e que já se estende por muito tempo, mas é imprescindível estar alerta para não operar de modo a corroborar com a manutenção das problemáticas detectadas. Por mais que esses problemas tenham sido trazidos pelo ensino emergencial, eles revelam dinâmicas do sistema capitalista no qual estamos inseridos. É ingenuidade acreditar que uma vez finalizada a pandemia, voltaremos ao paradigma que vivíamos antes. O momento atual gerará mudanças nos processos educacionais e por isso é tão importante estar atento para não sermos soterrados em condições ainda mais fragilizadas de ensino. José de Souza Martins nos provê uma concepção muito pertinente dos processos de exclusão gerados pelo capitalismo e de como eles operam, para que compreendamos como o ensino emergencial e suas condições podem influenciar o futuro da educação no país. Para o autor, a exclusão é resultado de processos de inclusão precarizados dentro das novas lógicas trazidas pelo sistema capitalista:

O Capitalismo, na verdade desenraíza e brutaliza a todos, exclui a todos. Na sociedade capitalista essa é a regra estruturante: todos nós, em vários momentos de

nossa vida, e de diferentes modos, dolorosos ou não, fomos desenraizados e excluídos. É próprio dessa lógica de exclusão, a inclusão. A sociedade capitalista desenraíza, exclui, para incluir, incluir de outro modo, segundo suas próprias regras, segundo sua própria lógica. (Martins, 1997, p.32)

Para Martins, a exclusão seria um momento constitutivo dos processos de inclusão no capitalismo. Resultado das desigualdades nesses processos de reinclusão, a exclusão se expressa em formas de inclusão cada vez mais degradadas. Desse modo, as desigualdades que detectamos nesse período atípico tendem a se conservar e estimular maneiras mais precárias de atuação, organização e de experiências, uma vez que as condições debilitadas consolidadas com o ensino remoto exigiriam adaptações no sentido de “trabalhar com o que se tem”. Daí resulta que vamos, pouco a pouco, sendo fagocitados pelas desigualdades e, mesmo que inconscientemente, trabalhamos em favor delas, dado que operamos dentro de suas lógicas. Martins complementa que tal imbróglio atinge níveis tão elevados que é possível observar que a reinclusão, mesmo inconsistente e degradante, pode nem sequer ocorrer:

A sociedade moderna está criando uma grande massa de população sobrando que tem pouca chance de ser de fato reincluída nos padrões atuais de desenvolvimento econômico [...] o período de passagem do momento da exclusão para o momento da inclusão está se transformando num modo de vida, está se tornando mais do que um período transitório (MARTINS, 1997, p.33)

À luz dessas compreensões, então, podemos questionar: em meio a essas adversidades, o que podemos fazer para não corroborar com a exclusão e ainda assim lidar com o que se tem? Acredito que a Escola de Aplicação nos fornece algumas pistas interessantes, não para tomá-las enquanto prescrição, ou como se fossem perfeitas e representassem os melhores caminhos a se seguir, mas no sentido de que a escola buscou fazer escolhas justas e reivindicar o possível para melhorar as condições do processo educacional no ensino remoto e podem, com isso, ajudar-nos a pensar soluções para os problemas colocados em questão.

O primeiro caminho adotado pela EA, quando o distanciamento foi decretado, foi de criação de atividades domiciliares. Como a parada das aulas presenciais se deu de maneira muito rápida e abrupta, a primeira medida adotada possuía um caráter mais de contenção de danos, de evitar que, subitamente, os alunos fossem jogados para “fora” da escola. As atividades traziam discussões e abordagens de alguns conteúdos e práticas que já estavam sendo realizadas no início do ano. Posteriormente, elas foram sendo estruturadas e passaram a compor parte crucial do ensino remoto da escola. As atividades domiciliares como recurso principal de ensino à distância foram mantidas por um certo tempo em razão da preocupação da escola com o acesso de seus alunos à rede e a dispositivos de acesso à mesma. Para essa situação ser transformada, foi preciso uma pesquisa da comunidade escolar, de modo a evitar

qualquer tipo de marginalização de uma parcela dos alunos. Para a escola, pior do que trabalhar com recursos menos “pessoais”, que conferem pouco contato entre professores e alunos, seria ofertar possibilidades a alguns alunos sabendo que outros não as acessariam – ampliando a desigualdade dos processos educacionais para cada estudante.

A Escola de Aplicação, movida por essa angústia, dividiu seu corpo docente na tarefa de entrar em contato com as famílias e averiguar quantas estavam tendo problemas de acesso e de que ordem – falta de dispositivo, ausência de rede de internet, problemas com velocidade, etc. Com esse levantamento, a escola requisitou à Faculdade de Educação da USP a compra de dispositivos e de moldens de internet para os alunos que deles necessitavam, sob o argumento de que a escola, por pertencer à FEUSP, tinha tanto direito aos moldens de internet e dispositivos quanto os estudantes de graduação – essa medida foi aprovada pela USP no início da quarentena.<sup>4</sup> Muita luta surgiu desse processo, mas a escola foi deixada de fora da distribuição de kits de internet que foi realizada pela universidade, a qual atendeu apenas os alunos de graduação e pós-graduação. Assim, foi necessário pensar em uma iniciativa própria e iniciou-se uma campanha de arrecadação de dinheiro e de recebimento de doações pela escola, chamada de “EA Conectada”. A campanha contou com a mobilização da Associação de Pais e Mestres e com uma parceria com a Fundação Telefônica – mediada por uma ex-aluna da escola. Por meio dessa campanha, a própria comunidade escolar arrecadou fundos e se articulou com a Fundação. Essa atitude da escola liga-se fortemente a um desafio aos processos de exclusão. Essa resistência e persistência são primordiais para “nadar contra a corrente” da degradação de condições e das estruturas pilares de um movimento educacional justo. Infelizmente, ela precisou ocorrer de maneira privada, mesmo sendo algo de responsabilidade pública: pela falha da Universidade de São Paulo em fazer o que era seu dever – pois a escola está sob sua responsabilidade –, a própria instituição precisou se mobilizar e, de maneira individual, resolver questões estruturais. Para salvaguardar seus alunos e promover um maior nível de dignidade aos processos educacionais, essas ações foram imprescindíveis.

Durante o tempo de arrecadação dos recursos, a escola passou a se planejar e se preparar para implementar um sistema de aulas virtuais síncronas mescladas com atividades domiciliares assíncronas. Apesar de essa mudança ser muito desejada pelas famílias, havia resistência do corpo docente e dirigente em relação às questões políticas que tal

---

<sup>4</sup> Informação encontrada em <https://jornal.usp.br/institucional/usp-distribui-mais-de-2-mil-kits-internet-para-estudantes-com-necessidades-socioeconomicas/>; Acesso em 03/10/2020.

implementação significava. A EA tem o posicionamento de que a educação deve ser presencial e, desse modo, iniciar um processo de aulas online poderia significar um afrouxamento dessa postura. Se já era difícil garantir recursos básicos para uma situação emergencial, mergulhar no ensino remoto poderia representar uma degradação ainda maior. A dimensão avassaladora da pandemia, contudo, tornou inevitáveis as aulas virtuais. Através da realização de conselhos e encontros virtuais com os estudantes e as famílias a que se tinha acesso, estes indivíduos trouxeram, em diferentes ocasiões, o pedido de aulas virtuais, de encontros síncronos. Os alunos relatavam saudades de um contato mais próximo, mais “humano” e de dinâmicas de aulas, com a presença do professor. Além disso, o certo “autodidatismo” que as atividades domiciliares, sozinhas, exigiam, começava a preocupar tanto as famílias quanto os docentes, pois se percebia uma maior dificuldade de compreensão e envolvimento dos estudantes com os conteúdos e assuntos.

Atender a esses pedidos, contudo, só foi possível pelo contato mais direto e frequente que a escola realizou com a comunidade escolar e pelo fato de a instituição ter uma certa autonomia para realizar suas decisões – se compararmos com as escolas da rede de ensino municipal e estadual, as quais foram sujeitas a um regime de homogeneização, o qual pode ser muito bem exemplificado pelo Centro de Mídias<sup>5</sup>. Todos os alunos da rede foram direcionados para uma mesma plataforma, a qual é tida como recurso basilar para esse momento. A especificidade das relações estabelecidas entre determinados alunos e professores não tem espaço nessa dinâmica. Refiro-me aqui não somente às relações pessoais, mas às relações de uma determinada turma com um conteúdo específico, de uma determinada série com um programa curricular singular, etc. A posição da escola enquanto comunidade é crucial para esse momento e a autonomia das instituições deveria ser assegurada, de modo a preservar as especificidades que determinada escola constrói com seus integrantes.

A configuração específica da EA, de pertencer à rede USP, ao passo em que levou a questões como a escola precisar se mobilizar sozinha para garantir os materiais e recursos para os alunos terem acesso a aulas, por outro lado, permitiu que a escola tomasse decisões, definisse rumos, levando em consideração as condições reais com as quais se confrontava, observando os obstáculos concretos que precisaria enfrentar. Isso revela uma postura da escola enquanto entidade local e específica. Seu posicionamento como instituição a qual se reconhece enquanto única e irrepetível força o afastamento da lógica de massificação imposta

---

<sup>5</sup> O site que reúne todas as informações sobre as rotinas de estudo dos estudantes de São Paulo é <https://centrodemidiassp.educacao.sp.gov.br/>; Acesso em 20/10/2020.

por instâncias superiores (como o governo). Não seria possível criar práticas e dinâmicas de “amontoar”, massificar, uniformizar, se as escolas assumissem essa postura e, unidas, reivindicassem seu direito de ser únicas. Essa discussão, contudo, não será aprofundada, por fugir do foco da pesquisa. O que nos interessa é que a EA, por ter essa singularidade de estar fora das redes municipal e estadual de ensino – sendo ligada à rede USP –, possui uma autonomia que lhe permite feitos que são mais do que essenciais, especialmente durante o distanciamento social. O diálogo direto que a escola tem com as famílias e sua forma de lidar com as dificuldades, compartilhando-as com a comunidade escolar, permitem a construção de uma relação mais íntima e singular entre essas duas instâncias. Decorre daí que, apesar do distanciamento e dos contatos esgarçados, a EA consegue tecer relações mais vivas com os indivíduos que constituem a escola e, de alguma forma, isso atenua os efeitos mais assombrosos do distanciamento.

Graças ao diálogo mais frequente e direto, afloram situações positivas. As aulas, uma vez implementadas – ao menos as aulas de teatro que acompanho –, buscam uma justeza com o ritmo dos alunos. A qualidade do processo e a efetiva apropriação dos saberes recebem maior atenção e são mais prezadas do que uma busca por “cumprir tabela”. No caso da aula de teatro, até os assuntos e os formatos das atividades são influenciados pelas vozes dos estudantes. Adriana, em diferentes momentos do ano, enviou questionários, formulários, mapas de palavras, para que os alunos expressassem seus desejos e suas dificuldades. As respostas nos fizeram reformular atividades, replanejar aulas virtuais e buscar novos modos de operar. Mantivemos uma postura de “caminhar juntamente aos alunos”, conectamos nossos fazeres com as reações, respostas e participações deles. Isso é primordial se desejamos a tessitura de laços de amor dos alunos com o mundo, uma vez que é preciso uma atitude ativa por parte deles, da qual advém um verdadeiro interesse nos legados com os quais se lidam, para que o mundo se preencha de sentido na vida de cada um e, com isso, seja levado adiante.

Apesar dos pontos positivos, a escola ainda lida com os problemas trazidos pela mudança para o ensino remoto. Há bastante diferença de acesso entre os estudantes. Os bens materiais que cada um possui interferem diretamente na qualidade do contato com o ensino virtual. Um aluno que possui um celular mais rápido consegue manipular melhor as atividades; alguém que tem mais de um aparelho eletrônico pode acessar os recursos de onde é mais confortável; aquele que tem uma internet de baixa qualidade possui maiores dificuldades em escutar a aula online, em acessar o site da escola, as tarefas, etc. Infelizmente, as desigualdades econômicas são sim acentuadas nesse período e são determinantes para

definir a excelência do processo educacional de cada um. Desse modo, torna-se muito difícil cobrar qualidade nas interações com os estudantes, em suas participações e em suas atividades domiciliares. Por conta disso, a EA optou por avaliar os alunos (dar notas) a partir da quantidade de atividades domiciliares entregues. Para aqueles que não atingiram o número necessário para receberem um conceito S (“satisfatório”), as notas ficam em aberto, para que o aluno tenha a chance de ainda realizar as atividades – mesmo que fora do tempo previsto – e, assim, implique-se com todos os materiais. Essa foi a saída que a escola concebeu como mais justa, pois ela permite uma maior flexibilidade e não avalia o aluno pelo que ele não pode fazer, mas sim pelo que ele fez e como o fez, mesmo que fora do tempo ideal.

Esse manejo do trabalho remoto é interessante e vale a reflexão sobre se é possível ter ainda mais justiça com relação aos tempos dos alunos, às necessidades da escola e às demandas curriculares. É, contudo, um ótimo ponto de partida. Outra atitude da EA extremamente válida e fundamental foi a de cobrar aparelhos e moldens para a Universidade de São Paulo. Embora a escola não tenha conseguido vencer essa batalha, a posição de cobrança, de luta, não pode deixar de existir. Por mais que isso pareça pequeno, se não for feito, não há fuga do esmagamento a que a educação pública brasileira tem sido forçada. É uma verdadeira tristeza que a escola tenha precisado recorrer à iniciativa privada e a doações, mas é preciso compreender que, se não fosse isso, os processos educacionais dos jovens dessa instituição seriam prejudicados de maneira indescritível. Desse modo, as escolhas da EA refletem seu modo de encarar a importância da presença da escola na vida dos estudantes, mas também o abandono dessa instituição e da rede pública de ensino básico, como um todo, neste país.

## 2.2 A nova sala de aula

Além do modo de fazer aula, de ela acontecer, ter se transformado, o local em que ela ocorre também mudou. Fomos todos para dentro de nossas casas, realizar tarefas que não pertencem a esse espaço.

A fusão de ambientes implica, praticamente de forma inescapável, numa confusão de todas as esferas que existem em cada um deles. A escola invade a casa e a casa invade a escola. Especialmente numa aula de teatro, isso gera efeitos dos mais diversos.

Se teatro, do latim *theatrum*, liga-se ao *théatron* grego – que significa lugar de onde se vê, mirante, espaço de apreciação, observação – e ao verbo *théaomai* – que pode ser traduzido

por contemplar, ver aparecer –, fazer teatro implica, por conseguinte, em dar-se a ver. Tal entendimento se traduz, na Escola de Aplicação, em aulas teatrais que são baseadas na experiência, no jogo e no labor teatral. Todos os estudantes envolvem-se em criações cênicas e em jogos. Isso deriva da potência que há no jogo para a experiência com o teatro, como desenha Viola Spolin (2015, p. 6):

O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar. As habilidades são desenvolvidas no próprio momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda a estimulação que o jogo tem para oferecer – é este o exato momento em que ela está verdadeiramente aberta para instigá-las.

A aula de teatro na EA, desse modo, envolve labor corporal, expressão individual; envolve entrega a domínios íntimos do ser; envolve mexer com emoções, sensações, com a irracionalidade, por vezes. Isso, por sua vez, expõe as fragilidades dos indivíduos, suas zonas de intimidade guardadas e escondidas; dá vazão a ações e energias não comumente expressas – isso especialmente dentro do ambiente escolar. Dentro da sala de aula de teatro, contudo, está implícito um contrato pedagógico, em que se garante um ambiente seguro, comum a todos; um ambiente em que todos têm acesso às instruções, aos objetivos da aula (de um jogo, de um exercício), e onde todos se aventuram pelos campos de subjetividade de seu ser. A existência desse contrato é o que permite a liberdade e a criação de uma sensação de segurança para que as atividades teatrais sejam realizadas. Julio Groppa Aquino (1998, p. 193) explica a importância do contrato pedagógico:

Como em todas as outras relações sociais/institucionais (médico-paciente, patrão-empregado, marido-mulher etc), na relação pedagógica existe um contrato implícito - um conjunto de regras funcionais - que precisa ser conhecido e respeitado para que a ação possa se concretizar a contento.

Desse modo, na sala de aula de teatro, os estudantes sabem que podem se aventurar e experimentar coisas novas, partes novas e inusitadas de si mesmo, sem o perigo de serem julgados. Dentro da sala de aula, não há julgamento, há avaliação. A aula de teatro na Escola de Aplicação é toda direcionada e orientada por instruções. Essas instruções fornecem os focos de trabalho (SPOLIN, 2015) e estes, por sua vez, são balizadores da avaliação. Não está em jogo se, por exemplo, uma cena realizada por um grupo de alunos foi boa ou ruim, certa ou errada, mas como eles articularam os focos e os trabalharam, como poderiam ser mais justos com o que almejavam e o que se pode lapidar. Desse modo, está implícita no contrato pedagógico uma atitude comum na sala de aula que é bem detalhada por Spolin (2015, p. 24):

A avaliação se realiza depois que cada time terminou de trabalhar com um problema de atuação. É o momento para estabelecer um vocabulário objetivo e comunicação direta, tornada possível através de atitudes de não-julgamento, auxílio grupal na solução de um problema e esclarecimento do Ponto de Concentração. Todos os membros, assim como o professor-diretor, participam. Essa ajuda do grupo em solucionar os problemas remove a carga de ansiedade e culpa dos jogadores. O medo do julgamento (próprio e dos outros) lentamente abandona os jogadores na medida em que bom/mau, certo/errado revelam ser as correntes que nos prendem, e logo desaparecem do vocabulário de todos. Nesta perda do medo reside o alívio, neste alívio reside o abandono dos auto-controles restritivos (autoproteção). Quando o aluno se entrega a uma nova experiência, ele confia no esquema e dá um passo ao encontro do ambiente.

Esse contrato, contudo, não foi estabelecido dentro das casas dos estudantes. Os familiares não fazem parte dele. Isso tem como consequência a quebra das condições basilares para a aula de teatro. Dentro de casa, o aluno está diante do olhar de julgamento dos pais, dos irmãos, avós, etc. Tudo que for feito pelo aluno pode estar sendo observado por pessoas que não têm a compreensão de que a aula de teatro exige experimentação, trabalho corporal, correr e assumir riscos, deixar-se sentir e expressar-se de formas incomuns, por vezes até estranhas. Desprovido da sensação de segurança, da certeza do não-julgamento, o estudante passa a tomar certos cuidados para realizar as atividades de teatro, especialmente as que envolvem criação corporal. A vergonha toma a cena e isso amputa as possibilidades de criações, ceifa a dinâmica de se deixar aventurar por terrenos desconhecidos e dos quais não se sabe o que pode surgir. Acontece o que é delineado por Claudemir Belintane (2020, p.1):

A presença da família em casa, cumprindo quarentena (que talvez seja de meses e não de dias), pais e filhos juntos experimentando uma situação inusitada, que é a de trabalhar e estudar em casa, usando, entre outros, seus computadores, tablets e celulares e com todas as possibilidades dos pais exercerem sobre a formação dos filhos uma situação panóptica especial, que inclui análises e julgamentos sobre as aulas de seus professores. “Panóptica” porque exercem vigilância tanto direta (olhando cada detalhe das aulas e lições a serem feitas) como indiretamente, quando levam os filhos a imaginarem que a lição, a redação, o exercício, as aulas dos professores poderão a qualquer momento ser vistas e revistas pelos pais, ou seja, lançam a poderosa sombra do vigiadores sobre os vigiados, levando-os ao próprio ato de vigiar-se a si mesmo com o peso inoportuno do outro.

Na EA, tal situação, então, passou a se refletir, num primeiro momento, na queda do número de entregas de atividades domiciliares que envolviam propostas de criação. A vergonha tornou-se barreira para realização de algumas atividades. Tal fato nos fez buscar soluções, de modo a não abandonar as propostas de criações. Víamos as propostas de criação como cruciais para retirá-los de lógicas cerebrais, de uma postura inativa do corpo – quando passam o dia todo sentados ou deitados na cama, ao terem as outras aulas –; elas também são importantes para estimular outros tipos de resposta, mais sensíveis, subjetivas; para permitir que deem vazão a esferas de seu ser que são solapadas pelo cotidiano; para que acessem a

esfera do estético, do sensível; e para que exerçam algo ligado ao labor teatral, dado que teatro é ação – é acontecimento. Assim, tivemos de pensar em adaptações para as atividades. Muitas vezes usamos do artifício de dar diversas opções de realização de uma mesma atividade, articulando linguagens diferentes – teatrais e não teatrais – e empregando recursos diferentes do corpo. Recebíamos reclamações, sugestões ou elogios dos alunos e íamos nos deixando influenciar por isso, sem, contudo, deixar de nos aventurar nas propostas. O número de atividades recebidas também era um indicativo de estarem as atividades estimulantes ao mesmo tempo que realizáveis (dada a vergonha). A vergonha também nos fez refletir sobre as aulas síncronas, imaginando o que de criação síncrona era possível propor para engajar os estudantes e estabelecer outras dinâmicas de aula.

As atividades de mediação, nesse imbróglio, sofriam dos mesmos problemas. Especialmente por muitas vezes serem atividades de criação, foi preciso repensar e adaptar propostas de modo que a vergonha não impossibilitasse sua realização. Nas aulas em que alguma ação de mediação ocorria, pensávamos em dispositivos para convidar os discentes a entrar em contato com uma obra e expressar-se sobre e a partir dela. No encontro síncrono, os alunos raramente abriam câmera e microfone e precisamos recorrer, muitas vezes, apenas ao uso do chat, criando frases para serem completadas; perguntas que estimulassem a criação de pontes entre a obra e situações de suas vidas; perguntas com algum cunho de criação (como de títulos para uma determinada cena), etc. Exemplos disso serão vistos no capítulo 3.

Para além do problema da vergonha, a nova sala de aula também acarreta em outro desafio: dentro de casa, os alunos possuem responsabilidades e demandas domésticas. Ao adentrarem no ambiente escolar, presencialmente, o aluno tem toda sua atenção transferida para dentro dos muros da escola. Naquelas 5-6 horas, idealmente, nada do que acontece fora da escola importa. Agora, em seus lares, os estudantes possuem demandas à sua espera por todo o tempo, visto que estão naquele ambiente ininterruptamente. Não existe mais a separação que permitia o mergulho total na atmosfera escolar, de estudo. Não apenas isso, mas o universo “lá fora” está muito mais perto dos estudantes dentro de casa do que na escola, especialmente quando estão conectados a aparelhos eletrônicos durante todo o dia. A atratividade do mundo da informação, do entretenimento, do cotidiano, exerce uma força brutal quando os estudantes têm em mãos aparelhos que os conectam em rede, concomitantemente, com círculos sociais, sites de notícias, de fofocas, com assuntos muito mais próximos de suas vidas do que os que perpassam uma sala de aula. A sala de aula, enquanto espaço dentro da escola, tem potência transformadora na medida em que retira os

alunos desse mundo, para introduzi-los em outros. Como escreve Aquino (2019, p. 92-93), em diálogo com as perspectivas arendtianas de educação:

Se for correta a hipótese do encontro entre professor e aluno como um diálogo entre pegadas e sombras, correto também será concluir que a aula pode consistir em uma conexão artificial entre o que nos foi legado e aquilo que fomos capazes de reconstruir com as próprias mãos. Em suma, a aula consubstanciada doravante em termos de uma aventura didático-tradutória. [...] uma aula não transforma o mundo, mas tampouco o espelha. Lá não há heróis, nem malfeitores, tampouco vítimas. Contudo, no raio daquelas quatro paredes, vidas menos ordinárias podem ser compartilhadas e, quem sabe, esculpidas.

Fora dessas quatro paredes e em contato tão profundo com a internet, torna-se ainda mais difícil voltar atenção e energia para conhecer e envolver-se um mundo outro, o da educação – mundo de artefatos humanos, de legados –, o qual opera num tempo muito mais lento e que, muitas vezes, não está a serviço de nada. Com isso, é óbvio que a qualidade da concentração, da realização das atividades, da telepresença nas aulas decaiu; em consequência, também as relações estabelecidas com os legados e artefatos são balançadas. Isso interfere em todas as instâncias do processo educacional, não podendo ser diferente com a mediação de obras de arte. Fruir uma obra, relacionar-se com ela, demanda tempo, atenção, qualidade de escuta, ou de olhar, ou de sentir. Quando isso se perde, perde-se também a profundidade de relações que um indivíduo consegue tecer com uma obra. Consequentemente, o modo como ela é apropriada pode ser frágil e os legados podem se apresentar enquanto objetos distantes, sem sentido e peso na vida do estudante, pois ele não teve a chance de realmente desferir um olhar, uma ação ativa, sobre eles e ressignificá-los para si mesmo. Isso, por sua vez, gera efeitos no modo como os jovens tornam-se sujeitos do mundo. Como esses estudantes irão agir no mundo e enxergá-lo perpassa quais aspectos desse mesmo mundo lhe foram ofertados e como eles se conectaram com tais aspectos. Afinal de contas, nós nos tornamos sujeitos na medida em que o mundo se consolida para nós, mas constituímos-nos, inescapavelmente, sujeitos desse mundo específico que chegamos a conhecer e a nos relacionar. Como bem afirma Freire (1979, p. 36), é ao se relacionar com este mundo, temporal, espacial, social e politicamente localizado que os seres tornam-se seres integrados:

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide. [...] Observa-se por aí que o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o

jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

Essa integração gradual, objetivo da educação, almeja inserir os estudantes no mundo público e comum (ARENDDT, 2016), fazendo com que ele – mundo de artefatos e legados humanos – abra-se para os jovens e com que o próprio jovem passe, progressivamente, a ocupar um lugar nesse mundo – sendo visto e ouvido por outros. Ele sai da sombra do mundo privado para se expor à luz do mundo público. A mediação de obras cênicas é importante nesse contexto porque, convidando o aluno a “criar seu próprio poema a partir do poema que tem diante de si” (RANCIÈRE, 2012, p. 17), implica-o com construções humanas e incita-os a se mostrarem publicamente ao agir sobre as obras, sobre os legados, os quais só possuem sentido e só verdadeiramente existem quando ocupam o mundo público. Ao realizarem tal feito, os jovens se revelam publicamente uns aos outros. É agindo sobre o mundo público de forma singular e única que os estudantes podem mostrar quem realmente e inconfundivelmente são. Aí reside boa parte da problemática que vivemos hoje com relação a mediação artística fora da sala de aula e dentro do lar privado.

### 2.3 Mundo público x mundo privado

Nenhuma vida humana, nem mesmo a do eremita em meio à natureza selvagem, é possível sem um mundo que, direta ou indiretamente, testemunhe a presença de outros seres humanos” (ARENDDT, 2007, p. 31)

Hannah Arendt, na obra “A condição humana”, escreve sobre a existência de duas esferas que os indivíduos ocupam: o mundo público e o mundo privado. Ao nascermos, somos uma nova vida biológica que surge na terra e somos, também, novos seres que ocuparão um lugar no mundo – de artefatos, legados, símbolos humanos. Essas duas esferas não coincidem e, por vezes, podem até entrar em choque.

A educação é o processo por meio do qual os novos seres que chegam ao mundo são, paulatinamente, inseridos nele. Localizada num espaço “entre” – entre a privacidade do lar e a publicidade do mundo –, a escola é o local onde os seres podem se desenvolver e, concomitantemente, integrar-se ao mundo, inserindo-se na esfera pública, em que poderão ser vistos e ouvidos por outros. Arendt define o mundo público da seguinte maneira:

O termo “público” denota dois fenômenos intimamente correlatos mas não perfeitamente idênticos. Significa, em primeiro lugar, que tudo que vem a público pode ser visto e ouvido por todos e tem a maior divulgação possível. Para nós, a aparência – aquilo que é visto e ouvido pelos outros e por nós mesmos – constitui a realidade. Em comparação com a realidade que decorre do fato de que algo é visto e escutado, até mesmo as maiores forças da vida íntima – as paixões do coração, os

pensamentos da mente, os deleites dos sentidos – vivem uma espécie de existência incerta e obscura, a não ser que, e até que, sejam transformadas, desprivatizadas e desindividualizadas, por assim dizer, de modo a se tornarem adequadas à aparição pública. [...] A presença de outros que veem o que vemos e ouvem o que ouvimos garante-nos a realidade do mundo e de nós mesmos (ARENDDT, 2007, p. 59-60)

Nesse mundo público, não apenas as coisas dão-se a ver como também nós o fazemos. Nele, reunimo-nos com nossos iguais para agir sobre o mundo. Essa esfera compreende o que há de mais humano na humanidade: a possibilidade de deixar no mundo algo de nosso para quando não mais estivermos aqui; a chance de ser lembrados e de permanecer, de alguma forma, para além de nossas curtas existências. O mundo é resultado do que a humanidade construiu e conservou com suas mãos, as quais fazem história e cultura. Ele é público porque somente assim pode chegar a permanecer, a transcender as vidas daqueles que o criaram, já que se estivesse à sombra de suas vidas privadas, nunca teria sido visto e, conseqüentemente, não teria possuído uma existência concreta, plena. Aquilo que não é visto, sobre o que não incide luz, não chega a aparecer e, assim, é como se nunca houvesse surgido. Morre na própria escuridão em que nasceu. A educação explica-se, então, pela necessidade de oferecer o mundo público aos novos seres que o construirão, para que ele possa se conservar e permanecer, mas também pela indispensabilidade de trazer para a luz os jovens, para que façam parte desse mundo e para que tenham a chance de aparecer e de legar algo de seu ao futuro, de deixar registros de que estiveram aqui. Assim, em oposição ao mundo público, o mundo privado se definiria pelo que afirma Arendt (2007, p. 68):

É em relação a esta múltipla importância da esfera pública que o termo “privado”, em sua acepção original de “privação”, tem significado. Para o indivíduo, viver uma vida inteiramente privada significa, acima de tudo, ser destituído de coisas essenciais à vida verdadeiramente humana: ser privado da realidade que advém do fato de ser visto e ouvido por outros, privado de uma relação “objetiva” com eles decorrente do fato de ligar-se e separar-se deles mediante um mundo comum de coisas, e privado da possibilidade de realizar algo mais permanente que a própria vida. A privação da privatividade reside na ausência de outros; para estes, o homem privado não se dá a conhecer, e portanto é como se não existisse. O que quer que ele faça permanece sem importância ou consequência para os outros, e o que tem importância para ele é desprovido de interesse para os outros.

Uma vez que a educação tem seu sentido por ofertar o mundo aos novos – para que ele seja renovado e, conseqüentemente, conservado – e por progressivamente retirá-los da exclusividade da vida privada, ela se aproxima da excelência quanto mais efetivamente contribuir para uma verdadeira inserção dos seres no mundo público – onde os legados e as criações feitas por mãos humanas reúnem-se. Os sentidos possíveis de nossas existências – públicas – relacionam-se com a realidade comum, reflexo do que há de público no mundo: nossa vida privada esconde-se da visão de outros seres, a eles pouco interessa. É o que

fazemos sob a luz do que é público que nos insere no mundo e consolida nossas individualidades. Quando ocupamos nosso lugar no mundo – que é único, porque somos seres singulares e irrepetíveis –, passamos a nos relacionar com ele cada um a partir de seu ponto, a partir de sua individualidade, e, com isso, ele passa a se apresentar em maior completude e variedade para todos nós. Arendt (2007, p. 62) delinea essa situação com precisão:

[...] embora o mundo comum seja o terreno comum a todos, os que estão presentes ocupam nele diferentes lugares, e o lugar de um não pode coincidir com o de outro, da mesma forma como dois objetos não podem ocupar o mesmo lugar no espaço. Ser visto e ouvido por todos é importante pelo fato de que todos veem e ouvem de ângulos diferentes. É este o significado da vida pública, em comparação com a qual até mesmo a mais fecunda e satisfatória vida familiar pode oferecer somente o prolongamento ou a multiplicação de cada indivíduo, com seus respectivos aspectos e perspectivas. [...] Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna”

A mediação em artes cênicas dentro da escola é, essencialmente, uma atividade de caráter público, ou ao menos de transição para a publicidade. Não apenas por ela ocorrer dentro do contexto educacional, que possui essa transição como objetivo constante, mas por acontecer, essencialmente, em caráter coletivo e buscar a diferenciação, a singularização na inserção dos seres no mundo.

Atividades de mediação, quando ocorriam em plenitude dentro da escola, presencialmente, convidavam os alunos a se relacionarem com obras cênicas – a lê-las, gerar significações para elas; experienciá-las; criar, a partir delas –, articulando suas subjetividades, mas de maneira coletiva. Em sala de aula, os colegas, professores e estagiários viam as criações dos estudantes, as quais eram expostas a uma certa luz, eram dadas a ver. Não somente isso, diversas vezes essa elaboração subjetiva ocorria em grupos: a construção de algo novo a partir de uma obra precisava lidar com a fricção de subjetividades, com a diferença entre os indivíduos. Assim, ao criar, os estudantes articulavam não somente suas individualidades, mas gestavam uma singularidade grupal possibilitada pelo embate entre diferentes sujeitos. Sozinhos ou em grupos, os estudantes eram vistos e ouvidos por outros e a pluralidade de criações a partir de um mesmo objeto garantia um caráter público às atividades de mediação. De frente a uma obra, diversos aspectos dela eram evidenciados e também diversos aspectos dos indivíduos eram dados a ver, visto que a forma única com a qual cada um reage aos artefatos humanos e os recria revela a constituição de determinado sujeito. A mediação na esfera escolar dialoga com a inserção do jovem no mundo público porque opera no sentido do que afirma Arendt (2007, p. 58):

Toda atividade realizada em público pode atingir uma excelência jamais igualada na intimidade; para a excelência, por definição, há sempre a necessidade da presença de outros, e essa presença requer um público formal, constituído pelos pares do indivíduo; não pode ser a presença fortuita e familiar de seus iguais ou inferiores.

Em meio a seus iguais, os estudantes agiam sobre os legados cênicos, as obras, e assim, ao gerar sentidos próprios para aqueles artefatos no interior de suas vidas, transformavam-nos ao mesmo tempo em que os conservavam. Esse fato, ao ser compartilhado com os demais, criava um espaço público em que as produções de cada um estavam abertas ao crivo, à crítica, à elaboração cognitiva e sensível dos outros. A ação se dava publicamente, por mais que os efeitos e impactos dela pudessem ser mais profundos dentro da dimensão individual e subjetiva de cada um. Essa dimensão não estava, contudo, presa à esfera do mundo privado, porque tomava forma na publicidade das aulas. Os sentimentos, as emoções, as sensações precisavam ganhar forma apropriada ao serem impelidas, pelas mediações, a tornarem-se criações artísticas, ou formulações críticas, ou pensamentos compartilhados. Há, então, uma zona pública mesmo quando se lida com questões que, a priori, pertenceriam ao mundo privado. Ao encontrar vazão pela expressão artística, não só as questões acima deixam de ser privadas, como encontram formas para se constituírem em artifícios humanos, em construções artísticas. Passam, desse modo, a fazer parte do mundo público e alteram o artefato do qual se partiu em primeiro lugar.

Além dessa questão, há ainda outra determinante para o caráter público das mediações: as naturezas de debates e discussões que determinadas obras suscitavam. As obras cênicas, dado que as artes sempre estão ligadas ao mundo ao seu redor, podem lidar com as mais diversas materialidades, ideias, linguagens. No mundo público, encontram-se artefatos das mais variadas ordens, pois eles refletem, criticam, opõem-se ao mundo ao seu redor. Ao trabalhar uma obra em atividades de mediação, suas características, qualidades, sua constituição, não podem ser ignoradas. Desse modo, o mundo, mesmo que não absolutamente, invade a sala de aula e os alunos se relacionam com ele, seja de forma positiva ou negativa.

Com o ensino remoto, a mediação fragiliza-se em sua potencialidade de guiar os jovens para a luz do mundo público. Primeiramente, as atividades de mediação não se dão mais no seio da reunião de iguais. O caráter coletivo das atividades se esfacela e o que se elabora e se cria a partir de um objeto artístico não é mais visto e ouvido por iguais. Mesmo quando há o compartilhamento de resultados das produções de uma prática de mediação – um aluno podendo ver o que o outro criou a partir da mesma obra, seja numa aula virtual ou por

algum arquivo que reúna tudo que foi produzido –, essa construção não foi feita sob a luz pública. A parte processual – quando não todas as partes – fica de fora da publicidade e, conseqüentemente, isso leva a processos mais umbilicais e íntimos – intimidade aqui no sentido do que pertence a apenas uma pessoa. A subjetividade de um estudante não é afetada pela do outro, e o que há de novidade, gerada pela elaboração dessa subjetividade frente a uma obra cênica, não chega a conhecer o olhar dos outros. Conseqüentemente, as criações podem nem sequer chegar a existirem propriamente, a terem seu “lugar ao sol”. Elas passam a impactar e gerar efeitos, se o fizer, apenas no âmbito pessoal. Lógico que isso tem o seu valor, mas não condiz com os sentidos maiores que a mediação em artes cênicas pode assumir quando inserida no meio escolar. Torna-se, dessa maneira, ainda mais dificultosa a passagem do jovem da exclusividade da vida privada para a partilha com o mundo público.

Em segundo lugar, a casa é, em essência, o reino da vida privada, da privatividade. Ao transpor atividades pertencentes ao mundo público para o privado, lidamos com os obstáculos emergidos das relações e lógicas outras existentes dentro do lar. Já de início, a igualdade necessária para fazer surgir a luz pública não entra dentro de seus muros. Arendt aborda uma perspectiva muito bem delineada na antiguidade ocidental, mas que mantém sua verdade no que diz respeito às relações de poder, de desigualdade, que imperam no lar privado:

[...] em toda a antiguidade ocidental, teria sido evidente que até mesmo o poder do tirano não era tão grande nem tão “perfeito” quanto o poder com que o paterfamilias, o dominus, reinava na casa onde mantinha seus escravos e seus familiares; e isto não porque o poder do dirigente da cidade fosse igualado e controlado pela combinação dos poderes dos chefes das famílias, mas porque o domínio absoluto e incontestado e a esfera política propriamente dita eram mutuamente exclusivas” (ARENDR, 2007, p. 36-37)

Entre as pessoas de uma casa, há hierarquia e há poder, muito mais intensamente do que em outros ambientes. Isso influencia diretamente no florescimento da individualidade e das singularidades. Se não há igualdade, apaga-se a luz pública e, com isso, também não há meios para expor-se no mundo como sujeito singular – que age sobre uma obra, no caso da mediação, de uma forma única. Pior do que isso, entretanto, é que, dentro de casa, por vezes, a diferenciação é coibida, especialmente se ela se referir a tornar-se diferente, ou até oposto, àqueles que pertencem a essa esfera da vida. A individualidade, que necessita do contato com a diversidade para verdadeiramente nascer, visto que surge daquilo que o sujeito associa a sua subjetividade pelas trocas com a variedade do mundo, é podada se o indivíduo só conhece perspectivas únicas e a ele só é dado o direito de responder ao mundo de uma determinada maneira. Sem a diversidade possibilitada pelo fato de estar em convívio com seres

completamente diferentes de si, o jovem tende a multiplicar e reproduzir as perspectivas familiares. Ainda, como agravante, dentro dos lares não há muita possibilidade de ação pelas escolas quanto aos modos como os pais restringem ou permitem o acesso à diversidade, como obrigam ou desobrigam a unicidade e uniformidade. Claudemir Belintane, professor sênior da Faculdade de Educação da USP, desenha esse contexto:

Ao lado de todo esse arsenal ainda há um outro, talvez pouco estudado pela educação: os ciúmes que muitos pais sempre manifestaram em relação aos professores terem alcançado o direito de educar crianças e adolescentes assumindo um programa alheio aos desejos, preceitos e religiões familiares. Pais onipotentes gostariam de educar seus filhos com exclusividade para preservá-los de supostas más influências que a escola poderia trazer para a família. Por ser pai ou mãe, reivindicam-se para si o direito exclusivo e psicótico de dominar todos os detalhes da formação do filho, de tal modo a fincar seus mourões sem deixar muito espaço para eventualidades. (BELINTANE, 2020, p. 2)

Desse modo, tanto a renovação e conservação do mundo, quanto a inserção dos jovens nele se deformam. Inescapavelmente, também o modo de tornar-se sujeito se deforma. O esfacelamento do mundo público escolar não apenas se dá pelo sumiço da luz pública inerente a uma relação entre iguais, quando a casa vira ambiência da educação formal, mas também pela perda da liberdade de se ser e de vir a ser outros, ou, ao menos, pela perda da possibilidade de vir a se transformar ao estabelecer diálogos com o mundo ao seu redor. Por exemplo, as tensões discursivas com que os estudantes são confrontados na escola – e em atividades de mediação –, podem vir a transformar suas concepções e compreensões sobre o mundo. Ao trabalhar um espetáculo com a estética da abjeção, os jovens poderiam tanto fortalecer suas ideias e entendimentos sobre a temática quanto questionar se aquilo que consideram abjeto realmente o é ou reflete apenas pudores e tabus sociais. Ao debruçarem-se sobre uma obra que aborda a questão da delinquência juvenil, poderiam refletir criticamente sobre as condições geradoras desse fenômeno e formar uma opinião sobre a discussão. Isso tudo só é possível, no entanto, porque, na escola, o discente se fricciona com posicionamentos diferentes dos seus, tanto de seus colegas e professores quanto dos artistas, e com formas distintas de perceber e agir no mundo. Na zona da privatividade do lar, ao contrário, o que ocorre, muitas vezes, e que impacta diretamente as práticas de mediação, é o descrito por Belintane (2020, p. 2):

Neste novo contexto, muitas famílias, que nem sempre demonstraram interesse em acompanhar a escolarização dos filhos, agora estão ali, ao lado deles, vendo aulas gravadas ou lives de professores até então desconhecidos, exercendo uma função que antes não estava ao alcance dessa tutela familiar: monitorar e julgar os conteúdos escolares e a performance desses professores e criar com isso essa situação de panoptismo. Poucos deles sabem que o conhecimento requer liberdade, intimidade, laços com outros diferentes do outro familiar – que só é possível crescer

autonomamente enfrentando diferenças e ressignificando e expandindo os conhecimentos que vêm dos laços familiares.

Inseridos nesse panorama, como as atividades de mediação podem buscar o estímulo à diferença e promover algum nível de contato com a diversidade? Na experiência com a Escola de Aplicação, o grupo de pesquisa buscou entender essas possibilidades e pô-las em prática.

Em primeiro lugar, com relação ao caráter público das atividades de mediação, tentamos mantê-lo das maneiras que eram possíveis, mesmo que não de forma completa. Para isso, o uso da internet pode ser vantajoso. Pedir para que os alunos realizem pesquisas sobre uma obra – em qualquer instância: sobre questões produtivas, quem são os artistas, questões políticas por trás, etc. –, leiam escritos de outras pessoas sobre uma obra em questão, vejam vídeos que tragam perspectivas novas sobre ela, pode corroborar para que o estudante tenha contato com algum tipo de diferença, com alguma produção – seja ela artística, analítica, subjetiva ou objetiva – que seja exterior a ele mesmo e a obra em si. Desse contato com possíveis diferenças, é possível que promovamos algum tipo deslocamento ou descolamento das perspectivas prévias ou familiares sobre determinadas questões.

Compartilhar as criações dos estudantes entre eles também é crucial, pois isso influi em dar alguma parcela de luz às produções, abri-las ao acesso de outros. Isso precisa ser feito não apenas porque é crucial para que os jovens comecem a se integrar com o mundo, a se exporem na publicidade que ele acarreta, mas também porque a arte só tem sentido quando em contato com um receptor, alguém que ocupa a ponta da recepção, da expectativa. É necessário fazer arte para alguém porque somente assim ela se preenche de sentido e se completa enquanto obra e acontecimento. O espectador exerce influência direta sobre a constituição da obra enquanto tal, pois ela não existe sozinha, como não existe somente na mão do artista, como, por último, mas não menos importante, não existe apenas na mão do espectador.

Darem retornos, os professores, também é essencial. O professor, como já esboçado anteriormente neste texto, ocupa uma posição de responsabilidade para com o mundo e o jovem. Desse modo, tem o dever de auxiliar a juventude a alcançar a melhor fruição possível do mundo, garantindo que ele seja ofertado na maior integridade possível. Ao receber as criações dos estudantes, pedidas pelas atividades de mediação, o professor tem uma grande frente de atuação ao dar retornos, buscando friccionar novas ou outras perspectivas ao que o aluno produziu, chamando a atenção para algum aspecto que não foi muito bem trabalhado ou

apropriado pelo estudante, tecendo seus comentários e expondo seus pontos de vista sobre aquilo que surgiu de único em cada criação.

Por último, é preciso buscar ter clareza sobre o que as estruturas tecnoviviais, os tempos específicos e a educação dentro do ambiente familiar permitem ou atrapalham. Durante o tempo em que trabalhei com Adriana e com o grupo de pesquisa, houve um caso específico que demonstra esse ponto: logo no início do ensino remoto, o sétimo ano estava trabalhando com coros. Um dos pesquisadores do grupo, Matheus, propôs uma atividade domiciliar em que os alunos se friccionariam com uma cena do filme “Clímax”, de Gaspar Noé. Na cena, várias pessoas dançam, em corralidades que se constituem e se desmancham rapidamente. As danças apresentadas na cena remetem ao universo LGBTQIA+, possuindo traços marcantes de Vogue – estilo de dança intimamente relacionado a esse universo – e as pessoas que aparecem possuem corpos que performam também esse universo. A cena traz movimentos, gestos, figurinos que se ligam às expressões artísticas criadas pela comunidade LGBTQIA+. Sobre essa proposta, Adriana argumentou algumas questões que suscitaram sua momentânea suspensão. Primeiramente, encontrávamo-nos muito no início do trabalho com o ensino virtual. Ainda não tínhamos propriedade de como ele funcionava. Em segundo lugar, Adriana ressaltou a presença constante e vigilante dos pais sobre as atividades enviadas pela escola. Desses fatores resulta que poderíamos causar um efeito exatamente oposto ao que desejaríamos trabalhar. Para utilizar esse vídeo, não seria possível ignorar e negligenciar a questão dos corpos LGBTQIA+, nem as formas de expressão apresentadas – como o Vogue – ; precisaríamos trabalhá-las. Entretanto, a vigilância dos pais – muitas vezes, extremamente preconceituosos – somada à nossa dificuldade de entender como propor as atividades de formas mais justas e dignas poderiam fazer com que tudo relacionado a essa obra e ao universo que ela carrega fossem demonizados e com que os estudantes estabelecessem relações negativas com tudo isso. Como figuras públicas, com responsabilidades públicas e que devem, por isso, seguir e defender alguns posicionamentos, como a liberdade de expressão, o direito à vida, o respeito à diferença, etc., não seria sensato propor uma atividade em que não poderíamos assegurar ou buscar, de forma mais intensa e plena, o alinhamento a essas questões – pelo menos não no momento em que nos encontrávamos e dadas as condições com as quais nos deparávamos. Tal tipo de debate, disse Adriana, necessita, mais do que outros, do convívio para acontecer de maneira profunda. Em alguns casos, desse modo, é justo colocar algo de lado se o trabalho com ele sob determinadas condições tem

grandes chances de acarretar em efeitos nocivos, nefastos e contrários ao processo educacional.

Em meio a todos esses cenários e paradigmas, criamos, ajustamos e realinhamos as atividades domiciliares propostas aos alunos e as aulas virtuais em nossas reuniões de grupo e buscamos sempre ter em mente fazer o melhor possível, dentro das condições e possibilidades que tínhamos.

## CAPÍTULO 3: MEDIAÇÃO E A CRIAÇÃO DE RELAÇÕES E LAÇOS AMOROSOS COM O MUNDO

### 3.1 Reuniões do projeto de mediação

Desde o início do ano, antes mesmo da pandemia acontecer, o grupo de pesquisa em mediação teatral da EA se reunia semanalmente. Esses encontros se mantiveram durante todo o ano, sendo adaptados para o caráter virtual. Neles, estivemos presente, durante todo o tempo, eu, Adriana, Giovana Poloni e Matheus Martinez. Durante o ano, houve a entrada de uma participante que logo saiu, a Gleice, e, posteriormente, a inclusão de Camila Magalhães, que ficou conosco a partir do segundo semestre.

Essas reuniões de grupo eram parte essencial do nosso fazer pedagógico. Nelas, encontrávamo-nos para debater textos, os quais eram indicados por Adriana e que versavam sobre temas pertinentes para nossas atividades; informávamo-nos sobre questões referentes à escola – desde questões curriculares, de horários, até decisões de instâncias superiores que afetavam os rumos da instituição –; analisávamos e trocávamos impressões, sugestões e críticas sobre as atividades domiciliares que propúnhamos aos alunos; planejávamos as aulas virtuais; e debatíamos quaisquer questões que chamassem nossa atenção e se relacionassem com nosso contexto.

Entendo esses encontros como fundamentais para tudo que criávamos e para nossa formação como futuros professores. Primeiramente, nutríamo-nos de referências e bagagens teóricas que transformaram profundamente nossa forma de entender processos educacionais e mediações artísticas. Entendo poder afirmar isso também em nome de meus colegas, pois é notório o quanto mudamos ao longo desse processo e os impactos formativos que essas reuniões causaram em nossas vidas.

Nesse sentido, é importante ressaltar que Adriana exerceu um papel de mestre louvável: sempre muito consciente de sua responsabilidade para conosco, ela nos guiou e incentivou-nos a trilhar nossos próprios caminhos. Colocando em prática a ideia de *mestre ignorante*, de Rancière (2002), ela exercia sua influência, orientava-nos, ao passo em que nos deixava tomar decisões, fazia-nos justificá-las e incitava-nos a uma atitude sempre investigativa e implicada com relação ao nosso fazer artístico-pedagógico. Possuíamos liberdade e deveres e tínhamos a chance de nos aventurar a aprender, nós mesmos, a *traduzir* os conhecimentos e saberes com os quais éramos defrontados. Estar num processo de

formação docente com Adriana era viver segundo o que afirma Rancière (2012, p. 15-16) sobre o agir de um mestre ignorante:

A distância que o ignorante precisa transpor não é o abismo entre sua ignorância e o saber do mestre. É simplesmente o caminho que vai daquilo que ele já sabe àquilo que ele ainda ignora, mas pode aprender como aprendeu o resto, que pode aprender não para ocupar a posição do intelectual, mas para praticar melhor a arte de traduzir, de pôr suas experiências em palavras e suas palavras à prova, de traduzir suas aventuras intelectuais para uso dos outros e de contratraduzir as traduções que eles lhe apresentam de suas próprias aventuras. [...] O mestre ignorante capaz de ajudá-lo a percorrer esse caminho é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do “saber da ignorância” e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina seu saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências.

Essa postura foi basilar para que nos desenvolvêssemos em direção a uma docência mais justa, ativa, preocupada e atenta. Muitas vezes, em estágios, o desejo de controle do professor é tão intenso que há pouca abertura para a ação dos estagiários e, afastados da prática efetiva do ensino, formam-se profissionais despreparados e receosos de adentrar em uma sala de aula. A gradual transição para o papel de professor, quando proporcionada pelo docente responsável pelos estagiários, garante não só a formação de profissionais mais capacitados, mas também mais corajosos e preparados para enfrentar a incerteza do ambiente escolar. Ainda nesse sentido, acredito que os encontros, no que tange a nos proporcionar contato com textos teóricos, reflexões críticas sobre o fazer pedagógico e a área da mediação, corroborou ainda mais para nossa formação. Também vejo nessa dinâmica de reuniões constantes a perspectiva profundamente importante de contínua atualização do fazer pedagógico do professor e de manutenção da postura de pesquisa com relação a processos educacionais. Em educação, isso é indispensável, pois, como afirma Bell hooks (2013, p. 221-221):

Se os professores forem indivíduos feridos, lesados, pessoas que não se autoatualizaram, eles buscarão na academia um asilo, não buscarão torná-la um lugar de desafio, crescimento e intercâmbio dialético. Essa é uma das tragédias da educação hoje em dia. Um monte de gente não reconhece que ser professor é estar com pessoas.

No tocante à mediação, nesses encontros debruçávamo-nos sobre muitos escritos de pesquisadores da área de recepção teatral, de ensino de artes na educação básica, da mediação em si. A partir dessas leituras, chegamos a entendimentos e compreensões comuns sobre o que almejávamos com as proposições de mediação e quais sentidos víamos nelas.

De início, partindo de debates e conversas nas reuniões, assumimos a postura de sempre trabalharmos tendo em vista acompanhar os processos e ritmos dos estudantes. Todas as nossas propostas levavam em conta as questões pelas quais cada turma estava passando, as formas como elas se envolviam com as aulas e as tarefas, os tempos de que necessitavam para passar por cada etapa do percurso pedagógico, etc. Se desejamos que os alunos realmente desenvolvam laços com os materiais, as linguagens e os saberes que estamos oferecendo, é necessário levá-los em consideração. Conhecendo-os, entendendo suas dinâmicas, seus interesses, é possível dialogar mais diretamente com eles. Desse modo, as mediações pressupunham um fazer pedagógico e artístico nosso completamente vinculado aos seres aos quais nos dirigíamos. Assim, inseríamos-nos, nas atividades de mediação, num jogo que contava não só com a ação implicada dos estudantes, mas também com a nossa:

A idéia de formar espectadores, que pressupõe um patamar a ser atingido, seria substituída pela idéia de processo, de provocação dialógica. Um teatro interessado tanto na capacidade performática do espectador, de reagir aos lances propostos, de desferir golpes surpreendentes, quanto na performance da própria atividade artística, em sua capacidade provocativa, de formular novos lances, novos jogos de linguagem. (DESGRANGES, 2002, p. 228)

As mediações, entretanto, não se limitavam a tratar e versar sobre o que os discentes já sabiam, sobre apenas coisas que lhes interessavam e dos modos que eles mais gostavam. A educação, e a mediação artística inserida nesse quadro, tem a responsabilidade de abrir o mundo e oferecê-lo aos jovens. Para isso, é preciso retirá-los também da bolha de referenciais e repertórios em que vivem. Confrontá-los com parcelas de mundo que desconhecem, com materialidades outras que não as do cotidiano frenético e mercantilizado, é nosso dever como professores e, nesse caso, enquanto propositores de atividades de mediação. Cumprir esse dever se faz primordial para que os jovens desbravem o mundo – na acepção arendtiana – e insiram-se nele. Aquino (2019, p. 161), esmiúça esse ponto:

No redemoinho de tempo provocado por tais vozes, depararíamos igualmente com sapos dissecados, fragmentos memoráveis de Shakespeare, isótopos em sua dança helicoidal, mitocôndrias em sua luta industriosa, e até xerifes e bandidos se engalfinhando no Velho Oeste. Este redemoinho chamar-se-ia mundo. Degustar a melodia atonal provocada por essa justaposição de vozes consistiria em um direito pétreo dos viventes, caso alguém se dispusesse a ensiná-los a apreciar a beleza trágica contida em cada partícula deste largo mundo, o qual nada pede de nós, exceto a chance de ser entoada mais uma vez, e outra e outra. Aquele alguém se chama professor.

Essa preocupação constante com ampliação de repertório – ampliação do acesso ao mundo – e com a busca de modos mais jutos de propor mediações, estimulantes ao mesmo tempo em que relevantes – visto que trabalhamos com aquilo que consideramos importante

que os alunos conheçam e aprendam –, revela nosso objetivo de estimular que os discentes tenham *relações* com o mundo das artes cênicas. Paulo Freire, no livro “Educação e Mudança” aborda a diferença de *relações* para *contatos*. Para ele, estabelecer relações com o mundo configura a forma humana mais plena de se viver:

Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem – realidade. Esta relação homem-realidade, homem-mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão. É, portanto, através de sua experiência nestas relações que o homem desenvolve sua ação-reflexão, como também pode tê-las atrofiadas. Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir. (FREIRE, 1979, p. 8)

Nas reuniões do grupo de pesquisa, após lermos e debatermos o conceito trazido por Paulo Freire, dedicamo-nos a investigar até que pontos as atividades de mediação promoviam o estímulo à criação de *relações* entre os alunos e os artefatos, legados, obras em questão, ou se apenas proporcionavam *contatos* com elas. Vimos como de maior importância a tessitura de relações entre os jovens e as construções cênicas, uma vez que isso promove a constituição de indivíduos mais vinculados, enraizados, no mundo e possibilita a apropriação e posterior inovação desse mundo pelos mesmos. Alinhados com o desejo de que o universo das artes cênicas tenha um lugar simbólico nas vidas dos alunos e que, através da constituição desse lugar, eles compreendam sua participação na elaboração, expectativa e crítica do referido universo, almejamos que eles possam tornar-se seres mais completos e comprometidos consigo mesmos e com os artefatos humanos.

Objetivar a criação de *relações*, contudo, pressupõe que não podemos esperar respostas únicas, apropriações idênticas das materialidades com as quais estamos lidando em um determinado momento. Freire (1979, p. 35) delinea bem essa compreensão:

Estas relações, que o homem trava nesta e com esta realidade, apresentam uma ordem tal de conotações que as distinguem dos meros contatos da esfera animal; por isso mesmo, o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade. Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. Pluralidade não só com relação aos diferentes desafios que lhe faz o ambiente, mas também com relação ao próprio desafio.

Tiramos, então, dos aprendizados promovidos nesses encontros, nosso maior ensinamento com relação à mediação em artes cênicas: as respostas e formas de tecer relações são múltiplas. Não é possível desejar observar um padrão de resposta, ou uma homogeneização das formas de se apropriar de um objeto cênico ou de um saber. Todas as

nossas proposições precisavam atentar para deixar evidente a liberdade que cada estudante tinha para se envolver com os materiais e criar sentidos próprios para eles. Com isso, também necessitávamos estar sempre alertas para não definir um padrão de resposta ou reação em nossas proposições. Tentar prever ou antecipar qualquer resultado, qualquer ação, seria furtar aos jovens a possibilidade de relacionarem a si próprios com a parcela de mundo em evidência a um certo momento. A mediação, para efetivamente articular subjetividades com as construções humanas cênicas, precisa estar em consonância com o que dizem Desgranges e Simões (2017, p. 342): “É justamente nessa indeterminação, como evento provido de finalidade mas sem um fim previamente instituído, que se organiza o acontecimento artístico”.

Esse entendimento foi premissa de nosso fazer artístico-pedagógico tanto na proposição de atividades domiciliares quanto no planejamento de aulas virtuais. Para concretizá-la, outra reflexão surgiu: como poderíamos, nos formatos que tínhamos, propor os melhores caminhos para o florescimento das relações?

A partir da experiência, de muitos percalços no caminho e de situações que lograram positivas, constatamos a importância de, primeiramente, haver uma implicação do proponente de uma mediação com o material mediado. A nossa energia e devoção ao trabalhar com um material influenciava diretamente em nossos modos de propor atividades – fossem elas assíncronas ou síncronas. Quanto mais envolvidos e implicados com um material, melhor conseguíamos extrair dele questões interessantes de se abordar e pensávamos atividades de criação mais instigantes e cheias de sentido. Isso, por sua vez, ressoava em como os alunos percebiam os materiais, em quanto se sentiam convidados pelas atividades e na dedicação que desferiam a elas. Foi uma feliz descoberta perceber que estar estimulado pode ser um primeiro passo para estimular o outro. Esse estado, por sua vez, levava-nos a um processo criativo mais fervoroso e permitia que, verdadeiramente, colocássemos-nos na posição dos alunos e refletíssemos sobre se nos envolveríamos com tais proposições se estivéssemos na posição deles. Bell hooks descreve bem o que rompemos quando efetivamente conseguimos assumir a atitude descrita acima:

Ninguém parte do princípio que as ideias do professor podem ser divertidas, comoventes. Para provar a seriedade acadêmica do professor, os alunos devem estar semi-mortos, silenciosos, adormecidos. Não podem estar animados, entusiasmados, fazendo comentários, querendo permanecer na aula. (HOOKS, 2013, p. 194)

Essa descoberta, da influência de nossas paixões e envolvimento com um material, também acarreta em outra: nosso olhar de espectador está sempre presente, inclusive enquanto propositores. Os materiais, os espetáculos, as obras não possuem eixos lógicos, evidentes, os quais merecem ser trabalhados ou não. É nosso olhar de espectador que determina que tipo de atividades iremos propor aos estudantes. Isso influencia nos tipos de relações que os discentes irão tecer com a obra. Por outro lado, a forma como eu, propositor, relaciono-me enquanto espectador não deve ser a forma correta e única de se relacionar com uma obra. A partir de nossas proposições, de nossa ação de disparar determinados estímulos, convidamos os alunos a tecerem, eles mesmos, as relações que lhe são pessoais e intransferíveis. Há uma ação intencional do professor, mas não determinante. Adriana demonstra claramente essa perspectiva, ao comentar sobre o projeto de mediação da Escola de Aplicação:

[...] o espetáculo, obviamente, não é nada, ele nunca é obviamente alguma coisa. Achar que existe um eixo óbvio e lógico num espetáculo é dizer que nós não somos espectadores também, humanos e que temos um olhar particular. É achar que o nosso olhar como professor ou como proponentes de mediação é um olhar asséptico e despersonalizado [...] que não é de um espectador; [...] O fato de a gente perceber que não existe essa obviedade, que é um olhar parcial, nos levou a pensar que a forma como a gente seleciona, ela é uma escolha também artística; é uma primeira camada de espectador. Nós somos espectadores do espetáculo e a partir desse nosso olhar de espectador – que é parcial, que é histórico, que é muito específico –, a gente propõe alguma coisa em diálogo com aquelas pessoas. O projeto também era pensado em pra quem é o espetáculo, quem vai assistir. Não no sentido de um público alvo, mas de que as propostas, elas precisam estar em diálogo com aquelas pessoas; elas não servem a todas as pessoas. Então, é qual é o espetáculo, o como ele me toca como mediador e como eu, conhecendo esse grupo de alunos – eu já tenho dados sobre eles –, como eu posso fazer com que esses alunos sejam tocados – não da mesma forma que eu –, que sejam provocados a dialogar com esse espetáculo? O que é um exercício de entrar em si – que é quando você assiste ao espetáculo, você ficar pensando sobre ele, de forma quase obsessiva pra ver o que você consegue tirar dele – e, ao mesmo tempo, um sair de si – que é eu não quero que as pessoas tenham o mesmo olhar meu obsessivo, eu quero que a partir desse meu olhar obsessivo, que está enfronhado, haja, paradoxalmente, uma pulverização e que as pessoas consigam olhar de muitos jeitos.<sup>6</sup>

Com isso, nosso modo de atuar se transformou, pois não pretendíamos nenhuma toada totalizante ou padronizante. As atividades domiciliares e as aulas tornaram-se mais abertas às diferenças e às singularidades, porque mais abertas ao inusitado e às possibilidades de os alunos nos surpreenderem; de realizarem algo de novo nunca antes imaginado por nós, a partir de um material. As variadas formas de se relacionar com obras permite a multiplicidade de perspectivas e, desse modo, o aprofundamento das diversas formas de ser sujeito deste mundo – formas singulares, as quais não são reprodução de um desejo prévio do docente.

---

<sup>6</sup> Entrevista concedida por Adriana Silva de Oliveira a mim pela plataforma virtual Google Meets, no dia 09/07/2020.

Todas essas noções e compreensões estão intimamente conectadas com a germinação de relações de *amor mundi*. São princípios basilares indispensáveis para criar práticas de mediação preenchidas de um sentido educacional. No contexto peculiar em que nos encontramos, entretanto, há ainda outro que deve ser lembrado e radicalizado: as mediações de obras artísticas precisam descolar o aluno de lógicas de consumo e descarte, acentuadas pela constante presença de aparelhos tecnológicos de informação às mãos de todos e pela atuação ainda mais massiva da mídia. A situação problemática, piorada pelo contexto atual, é a descrita por Desgranges (2002, p. 227):

A arte teatral dialoga, atualmente, com um indivíduo bem informado, participante incondicional da hiper-ramificada rede de comunicação. Porém, se a espetacularidade do cotidiano promovida pelos media, associada aos múltiplos informes, proporciona um amplo conhecimento acerca dos fatos sociais, “a informação excessiva, afirma-se, é uma das melhores induções ao esquecimento” (Harvey, 1992, p. 315). E isto porque na superdosagem informativa não há espaço e tempo para a reflexão: com a mesma velocidade que entra na rede, a notícia desaparece, qualquer história veiculada é rapidamente relegada ao caráter de passado distante, sem ser ao menos digerida. Os indivíduos se vêem, assim, sedados por uma overdose de informação. Observadores “conscientizados” mas desmobilizados; em lugar de uma passividade alienada, uma apatia bem informada.

É preciso redobrar o cuidado com a proposição de mediações, verdadeiramente analisando se não estamos propondo apenas contatos e observar quais os perigos que isso pode oferecer para uma educação que já lida diariamente com a lógica cotidiana da informação, em oposição à formação. É preciso atentar para que os materiais que disparamos não sejam consumidos para serem, depois, descartados. A importância da tessitura de relações dos estudantes com as obras é justamente convidá-los a uma nova lógica de estar no mundo; é impeli-los a serem seres ativos na construção desse mundo e, conseqüentemente, a tornarem-se sujeitos mais comprometidos consigo mesmos, com os outros, com o passado, o futuro e com o trabalho realizado por mãos humanas. É promover o afirmado por Freire (1979, p. 15-16):

O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Mas como pode objetivar-se, pode também distinguir entre um eu e um não-eu. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender. Pode distinguir órbitas existenciais distintas de si mesmo. Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo.

Todas essas conclusões, diretrizes, esses princípios de ação, contundo, estiveram mais fortalecidos ou enfraquecidos a cada momento. Colocamo-los em prática nas atividades domiciliares que criávamos e nas aulas virtuais (encontros síncronos), buscando fazer o melhor que podíamos, mas não sem tropeços.

### 3.2 Aulas virtuais

Os encontros síncronos na Escola de Aplicação começaram a ocorrer, de forma sistematizada e oficial, a partir de junho. Essa mudança foi algo bastante importante para todos os integrantes da escola. Como já dito, as crianças e os adolescentes ansiavam por rever seus professores e colegas; as famílias desejavam as aulas, de modo que algum nível de “normalidade” fosse recuperado e os jovens não se sentissem tão desvinculados da escola; e os professores, além de quererem reaver um contato mais próximo com seus alunos, também ansiavam por encontros síncronos para poder diversificar sua prática e aprofundar questões que só as atividades domiciliares não comportavam.

No que diz respeito à mediação, as aulas virtuais configuraram-se como mais um momento de possibilidade para propor atividades, disparadores, criações e exposições. É possível citar diversas situações possibilitadas por esse formato de encontro.

As aulas virtuais possibilitaram a realização de convites para os estudantes entrarem em relação com uma obra. Elas permitiram criar estratégias de atração para que os alunos tivessem o primeiro contato com uma obra, antes de qualquer outra coisa. Essa foi uma interessante maneira de utilizar o espaço dos encontros, porque se mostrou instigante e envolvente. Adriana comenta sobre essa situação:

Acho que, talvez, nesse momento, o trabalho de mediação – o que a gente está tentando investigar como alguma possibilidade de continuar com a mediação pelo virtual – ganha muito esse lugar de um convite. Um convite para olhar pra arte, um convite para um outro tempo, um convite para criar, pra se jogar, pra brincar com as palavras, brincar com o corpo, que não seja simplesmente consumir uma coisa.<sup>7</sup>

Tendo isso em vista, nos encontros síncronos realizávamos a passagem de trailers das obras fílmicas que seriam trabalhadas; propúnhamos debates sobre temas e questões que perpassavam certa obra; reproduzíamos trechos de peças e a expúnhamos de prints de tela de momentos dos espetáculos que carregavam algo de interessante; levantávamos discussões a partir dos trechos e imagens mostradas, instigando os alunos a inferirem situações do espetáculo, etc. Essas ações buscavam estimular a curiosidades dos estudantes sobre os materiais. A curiosidade possui uma forte potência de envolver os indivíduos numa atitude mais ativa, mais interessada, porque, movidos por ela – instigados pelas questões trazidas pelo material ou por situações e debates emergidos da fricção com uma obra –, há uma maior chance de os estudantes postarem-se diante das obras de maneira menos superficial e fria.

---

<sup>7</sup> Entrevista concedida por Adriana Silva de Oliveira a mim pela plataforma virtual Google Meets, no dia 09/07/2020.

Esquentam-se, pela curiosidade, os desejos de conhecer e descobrir mais sobre um determinado material, porque lidamos com uma esfera subjetiva do ser que é, em essência, motivadora de nossas ações mais genuínas. Essa situação, por sua vez, pode ser propulsora para a construção de relações efetivas dos estudantes com as obras, visto que estimula uma postura ativa deles para com elas.

Ademais, as aulas virtuais, ao reunirem estudantes, professora e estagiários, em um mesmo momento e espaço virtual, em telepresença, permitia pensar em propostas que se ancorassem numa maior pessoalidade entre aqueles que propõem as atividades e aqueles a quem elas se destinam. Nesse tecnovívio, o estudante enxerga, presença virtualmente, as propostas partirem da professora – ou dos estagiários. Por estarem diante de uma pessoa, não de um arquivo ou material – como é o caso das atividades domiciliares –, os estudantes sabem que podem interferir, sugerir alterações e dialogar com o que é proposto, porque a professora está ali para ouvi-los e deixar que essas falas influenciem no que ela os convida a realizar. Cria-se uma circunstância mais íntima e, por vezes, mais confortável. Contudo, mais importante que isso, lembramo-nos de que no processo educacional estamos na lida com pessoas e, desse modo, os caminhos são desenhados por elas e nada é impossível de ser transformado. Bell hooks traz uma preciosa visada sobre as consequências da despersonalização das práticas educacionais, a qual nos ajuda a refletir sobre os impactos do “sumiço” da figura do professor causada pelo distanciamento social:

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surtissem através dos corpos. (HOOKS, 2013, p. 186)

Assim, as aulas virtuais, ao reunirem os indivíduos, possibilitam algum grau de personalização e conseqüente percepção dos processos como conectados aos seres neles envolvidos. Isso proporciona uma identificação maior dos estudantes com as aulas e atividades, visto que se torna mais evidente que existe uma finalidade pedagógica pensada especificamente para eles. Desse modo, os alunos podem se ver mais inseridos dentro dos processos e mais conectados a eles. Isso, por sua vez, tem efeitos nos modos como eles se relacionam com os saberes, materiais e obras, pois se instiga uma postura mais comprometida por parte deles com a parcela do mundo em questão.

Além disso, nos encontros síncronos existia a possibilidade de pensar em propostas de mediação que envolvessem interação “ao vivo” entre os estudantes. Fosse instaurando um

dispositivo de jogo e convidando os alunos a participarem dele; fosse estimulando que eles tecessem comentários sobre algum assunto; fosse pedindo para que criassem pontes entre uma informação e uma situação de suas vidas; tínhamos a preocupação de convidá-los a participar da aula. Essa preocupação diz respeito a um entendimento bem descrito por hooks (2013, p. 199):

Um dos aspectos menos compreendidos dos meus escritos sobre pedagogia é a ênfase na voz. Achar a própria voz não é somente o ato de contar as próprias experiências. É usar estrategicamente esse ato de contar – achar a própria voz para também poder falar livremente sobre outros assuntos.

Assim, estimulamos, nas mediações ocorridas em aulas, que os alunos respondessem a perguntas sobre as obras; abrissem o microfone e defendessem pontos de vista sobre um tema; criassem algo a partir de disparadores (como títulos para uma cena, falas e ações para um personagem, iluminação para uma atmosfera cênica, quadros-vivos para uma palavra-chave, etc); estabelecessem conexões entre questões da obra e alguma situação já vivida ou assistida; entre diversas outras possibilidades. A participação precisa ser estimulada quando se deseja evitar a situação descrita por hooks e, ao contrário, permitir que os discentes expressem-se e coloquem-se em relação ao mundo:

Sugere um processo democrático pelo qual obliteramos as palavras e sua capacidade de influenciar e afirmar. Com essa obliteração, Suzie não é capaz de se ver como sujeito falante digno de ter voz. Não me refiro somente aos nomes com que descreve sua experiência pessoal, mas também a como ela questiona as experiências dos outros e a como reage ao conhecimento apresentado. (HOOKS, 2013, p. 200)

A participação dos estudantes, nesse cenário, possui tanto o caráter de expressão e tomada de posições, quanto a qualidade de traduzir, em situações concretas de lida com as artes da cena, aspectos de suas subjetividades a partir da articulação com uma obra. As vozes dos discentes – que aqui se referem a mais do que a expressão vocal, mas a qualquer expressão dotada de intencionalidade –, nesse contexto, exprimem o exercício de lançar-se ao mundo e descobrir-se a si mesmo a partir dessa fricção, revelando, por uma tradução singular do aluno, os laços que eles começam a tecer.

Quando essa participação lograva exitosa, tínhamos, ainda, a manutenção de um espaço público nas mediações. A realização de práticas de mediação em meio aos colegas, a iguais, que expectavam o que você fazia e também criavam em sua frente, devolvia alguma luz do mundo público para as mediações. Nesse tecnovívio, agir – artisticamente – e esperar em companhia uns dos outros, mesmo que virtualmente, permite que os estudantes vejam as diferentes percepções e apreensões do mundo e as formas diversas com que cada um criou

uma relação com ele. Por conseguinte, as próprias maneiras com que um indivíduo gera sentidos para uma obra são influenciadas pela fricção com as maneiras dos outros. A pluralidade de subjetividades agindo sobre um material comum revela suas instâncias múltiplas e esse material apresenta-se em maior completude por ser visto de formas diferentes e ter essas formas compartilhadas entre todos. Analogamente a um trabalhador social – figura já inserida no mundo público –, os estudantes, ao agirem sobre um artefato cênico, vão inserindo-se no mundo das artes da cena e reconstruindo-o. Quando em formatação coletiva, a renovação das criações cênicas também significa uma afetação mútua e construção de sentidos comuns e plurais:

Deste modo, o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; que seu quefazer nesta realidade se dá com outros homens, tão condicionados como ele pela realidade dialeticamente permanente e mutável e que, finalmente, precisa conhecer a realidade na qual atua com os outros homens. (FREIRE, 1979, p. 26)

A construção de relações, de laços dos indivíduos com o mundo, contudo, não se dá apenas pela criação e expectativa de *poiesis*. As aulas virtuais foram, muitas vezes, espaços de contextualização e explicações de obras, assuntos, saberes. Esses espaços, muitas vezes, têm sua importância diminuída ou até deturpada. A escola também possui a responsabilidade de transmitir determinados saberes aos estudantes, dado que ela tem o dever de passar o mundo adiante. Nas mediações, os momentos de explicação, de exposição, têm relevância e não podem ser negligenciados na medida em que ampliam os referenciais e as possibilidades de entradas, de mergulhos, em determinado material. O momento em que o professor explica, transmite dados, expõe informações, não precisa ser, necessariamente, o que afirma Freire (1979, p. 11):

Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer-reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele. Pelo contrário, será mais fácil, para conseguir seus objetivos, ver o homem como uma “lata” vazia que vão enchendo com seus “depósitos” técnicos. Mas ao desenvolver desta forma sua ação, que tem sua incidência neste “homem lata”, podemos melancolicamente perguntar: “onde está seu compromisso verdadeiro com o homem, com sua humanização?”

A contextualização, já definida por Ana Mae Barbosa (2010) como pilar essencial do ensino de artes, é positiva em mediações no contexto escolar porque amplia as compreensões dos estudantes sobre as obras, seus contextos, suas linguagens, suas lógicas. A explicação e a transmissão de informações têm a potência de expandir as percepções dos discentes, de permitir que vejam a obra para além dela, de transformar a maneira de entendê-las. Maria

Lúcia Pupo (2015, p. 340), ao discorrer sobre mediação, afirma que “apesar de os termos encontro e diálogo serem recorrentes, o tom que tende a prevalecer é o de uma exposição em que se espera que o futuro espectador apreenda noções e informações”. Em contextualizações que verdadeiramente visem à criação de lugares simbólicos dos artefatos nas vidas dos estudantes e à sua ação singular sobre eles, essa situação não pode jamais ocorrer. A explicação, a apreensão de noções e informações devem almejar a apropriação da linguagem cênica e dos legados do mundo e, com isso, corroborar para um desenvolvimento do indivíduo, de modo que expanda seus referenciais de leitura, alargue seus repertórios de criação, e avulte sua subjetividade pelo contato com saberes capazes de transformá-lo, de gerar diferença. Dessa forma, também a explicação, a teorização, a contextualização, atuam para enraizar os jovens no mundo e possibilitar que tenham relações diversas com ele.

Os laços que os jovens venham a fabricar com o mundo dependem enormemente dessas perspectivas da mediação: envolvimento com os artefatos, ação ativa sobre as obras, caráter público dessas ações e ampliação das compreensões sobre o objeto. Conseguir isso em plenitude através de aulas virtuais, contudo, é ilusório.

Diversos fatores dessa configuração de aula online constituem os obstáculos para conquistar esses objetivos. As falhas de comunicação, já de início, ceifam a fluidez das práticas, produzem ruídos e interferências mutuamente entre as pessoas. Os problemas de comunicação causados pela mediação da tecnologia – de má qualidade, diga-se de passagem – são empecilhos para a elaboração coletiva em mediações, visto que para se esperar a criação de outro, é preciso que os sentidos captem tudo aquilo que foi criado por ele. As falhas das tecnologias fazem com que as imagens dos estudantes congelem, a voz trave, o som não seja audível, etc. Desse modo, dificulta-se a ação de dar-se a ver e a contemplação integral da *poiesis*. O compartilhamento, importantíssimo à mediação de obras, é alijado. Ademais, os tempos das aulas virtuais são mais curtos, espaçados – ocorrem a cada 15 dias – e tornam-se mais lentos porque atravessam as burocracias e minúcias dos softwares. Assim, as propostas não podem demandar muito tempo, nem exigir muita intervenção tecnológica, além de ser mais complicado manter um processo direto entre uma aula e outra. Por fim, a formatação de aulas online traz adversidades para o envolvimento dos alunos. Eles sentem vergonha de abrir as câmeras e os microfones, têm muito medo de que suas imagens sejam cooptadas por colegas e veiculadas em redes sociais. Como não há controle sobre o que cada um faz de seu aparelho, os estudantes podem tirar prints da aula, gravar áudios, filmar colegas, etc. Disso, muitas vezes, surgiram casos de imagens de estudantes sendo usadas como “figurinhas” de

whatsapp, de serem feitos memes com fotos de algumas pessoas, entre outras situações. Com câmeras e microfones desligados, então, possuímos raras chances de propor aulas mais dinâmicas e poucas possibilidades de diversificar as modalidades das propostas de mediação. Para que os discentes apareçam mais integralmente, é preciso um grande esforço de criar um ambiente seguro e confiável para que liguem seus recursos de áudio e vídeo e um empenho de criar estratégias em que eles possam escolher como desejam se manifestar (seja pelo chat, áudio ou vídeo). É uma batalha sem tamanho instigá-los a se envolver com a aula sem saber como estão no momento e é ainda mais difícil estimulá-los a participar de práticas que os tiram da segurança do esconderijo do vídeo desativado.

Enfrentamos, desse modo, obstáculos diversos para realizar mediações mais proveitosas, mas tentamos apostar nas partes positivas que o encontro síncrono proporcionava, tendo em vista o desejo de que os estudantes tecessem relações com as obras.

Deste ponto em diante, serão descritas algumas aulas virtuais, de modo a demonstrar como as questões abordadas nesse tópico se deram na prática. As aulas escolhidas referem-se às turmas e aos materiais com os quais eu estava trabalhando em determinados momentos. Em nossas reuniões de grupo, decidíamos quem trabalharia com quais anos escolares, em colaboração com a professora Adriana. A partir daí, criávamos atividades domiciliares e planejávamos aulas virtuais. As aulas virtuais que serão abordadas não reúnem todas as aulas que contaram com minha participação no planejamento, e muito menos a totalidade de aulas que ocorreu durante o ano. Sua escolha deve-se ao que vejo de mais relevante nesses exemplos para prover os melhores entendimentos sobre como as mediações ocorreram, dado o que elas almejavam e as dificuldades encontradas para isso.

- “Este lado para cima” e o teatro épico

O 2º ano do ensino médio, em maio, junho e junho, estava trabalhando com o Teatro Épico. Esse trabalho iniciou-se após um anterior com o Teatro do Oprimido, de Augusto Boal.

Esse bloco de trabalho se iniciou em maio e, então, as aulas online ainda não estavam acontecendo. Desse modo, ele começou através de atividades domiciliares, apenas.

Para iniciar, propus trabalharmos com a peça “Este lado pra cima”, da Brava Companhia. Há, no youtube, gravações completas da peça disponibilizadas pela própria companhia. Na primeira atividade, foi proposta a apreciação de um trecho do espetáculo e

reflexão sobre algumas questões referentes a ele, às quais os alunos deveriam responder. Na segunda, foi proposta uma pesquisa sobre Brecht e o Teatro Épico e, em seguida, os alunos reuniram informações descobertas com a pesquisa e sistematizaram-nas e, depois, responderam a questões relacionadas à estética do afastamento e ao efeito de estranhamento. Essas atividades serão descritas no próximo subcapítulo, referente às atividades domiciliares.

A partir da 3ª atividade, as aulas virtuais se iniciaram. Para ela, os alunos deveriam ler duas tabelas escritas por Brecht e fazer anotações. Estas guiariam as possíveis perguntas e comentários dos estudantes e seriam reorganizadas e reescritas a partir do que eles descobririam na aula. As tabelas referiam-se a diferenças entre o teatro épico e o dramático e encontram-se abaixo (fig. 1 e 2):

Figura 1 – Diferenças entre as formas teatrais dramática e épica, segundo Brecht

A CHAMADA FORMA "DRAMÁTICA" SEGUNDO BRECHT — POÉTICA IDEALISTA	A CHAMADA FORMA "ÉPICA", SEGUNDO BRECHT — POÉTICA MARXISTA
1- O pensamento determina o ser (o personagem-sujeito);	1- O ser social determina o pensamento (personagem objeto).
2- O homem é dado como fixo, imanente, inalterável, considerado como conhecido.	2- O homem é alterável, objeto de estudo, está "em processo"!
3- O conflito de vontades livres move a ação dramática; a estrutura da peça é uma estrutura de vontades em conflito;	3- Contradições de forças econômicas, sociais ou políticas movem a ação dramática; a peça se baseia em uma estrutura dessas contradições;
4- Cria a "empatia", que consiste em um compromisso emocional do espectador que lhe retira a possibilidade de agir;	4- Historiciza a ação dramática, transformando o espectador em observador, despertando sua consciência crítica e capacidade de ação.
5- No final, a catarse purifica o espectador;	5- Através do conhecimento, o espectador é estimulado à ação;
6- Emoção;	6- Razão;
7- No final, o conflito se resolve na criação de um novo esquema de vontades;	7- O conflito não se resolve e emerge com maior clareza a contradição fundamental;
8- A <i>harmatia</i> faz com que o personagem não se adapte à sociedade e é a causa principal da ação dramática;	8- As falhas que o personagem possa ter pessoalmente ( <i>harmatias</i> ) não são nunca a causa direta e fundamental da ação dramática.
9- A <i>anagnorisis</i> justifica a sociedade;	9- O conhecimento adquirido revela as falhas da sociedade;
10- A ação é presente;	10- É narração;
11- Vivência;	11- Visão do mundo;

Fonte: Brecht (1988)

Figura 2 – Outras diferenças entre as formas teatrais dramática e épica

TEATRO DE FORMA DRAMÁTICA	TEATRO DE FORMA ÉPICA
O palco vivencia a ação, envolve o espectador na ação,	O palco narra a ação, transforma o espectador em contemplador da ação,
consome sua atividade, transmite-lhe sentimentos transmite-lhe vivências.	desperta sua atividade, exige dele decisões, transmite-lhe conhecimentos.
O homem é um ser conhecido, o homem é imutável.	O homem é objeto de análise, o homem é mutável.
A tensão se volta para o desenlace da ação:	A tensão se volta para o desenrolar da ação:
cada cena é vista em função da seguinte,	cada cena por si,
os acontecimentos se desenrolam linearmente.	os acontecimentos se desenrolam em curvas.

Fonte: Brecht (1988)

As anotações prévias à aula deveriam guiar-se pelas seguintes perguntas:

1. *Como as definições de Brecht vão influenciar a relação que o espectador tece/desenvolve com o espetáculo?*
2. *Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de criar as encenações teatrais, através da utilização dos elementos cênicos?*
3. *Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de entender a função/o objetivo do teatro na sociedade?*
4. *Quais são suas dúvidas ou outros pontos que considera importantes?*

*1º Encontro síncrono: 16/06/2020*

Na aula, após a acolhida, Adriana começou fazendo um levantamento do por que ela estava recebendo poucas atividades de criação. Ao pedido para que os estudantes relatassem seus motivos para não enviar as criações, eles responderam que sentiam vergonha, principalmente quando precisavam gravar vídeos em casa. Essa informação veio a influenciar as propostas de criação que enviamos a seguir, mesmo quando ainda nos arriscávamos a pedir vídeos.

Após esse momento, a professora abriu as imagens das duas tabelas escritas por Bertolt Brecht e começou a lê-las e explicá-las. A cada tópico das tabelas, ela ia delineando as diferenças entre as duas formas teatrais a partir dos objetivos que cada uma tinha. Desse modo, foram abordadas as questões da função do espectador em cada tipo de teatro; da concepção de mundo e de sujeito por trás de cada forma e como isso se refletia nas peças; dos objetivos de Brecht; dos rompimentos trazidos pela cena épica (tanto em forma quanto em conteúdo). As perguntas sobre as quais os alunos fizeram anotações foram esmiuçadas nesse encontro. A aula foi, assim, completamente expositiva. Houve pouca participação dos alunos, ao que inferimos dever-se à complexidade do conteúdo, mas sentimos que eles estavam atentos à explicação. Ao fim desse momento, a professora abriu (pela ferramenta de apresentar tela do Google Meets) a tarefa (atividade domiciliar) que eles deveriam fazer após essa aula. Nela, os estudantes eram convidados a, a partir do que descobriram na aula, desferir um novo olhar sobre a peça “Este lado pra cima”. Eles deveriam reassistir ao trecho trazido na primeira atividade e, à luz da discussão da aula, responder às novas perguntas.

Com isso, almejava-se que, com a ampliação do entendimento sobre o Teatro Épico, os alunos alargassem seus repertórios e pudessem desferir olhares mais complexos sobre a peça – a qual dialoga diretamente com a forma teatral épica. Entender as formas com as quais uma peça dialoga permite compreendê-la de modo mais integral e, com isso, relacionar-se com ela de maneira mais completa, acessando aspectos que constroem novas leituras, oferecem perspectivas outras e possibilidades inéditas de se envolver com a obra. Por mais que não seja imprescindível possuir determinados conhecimentos para fruir um espetáculo, eles amplificam essa fruição, se existirem. Esse pensamento dialoga com o que afirma Maria Lúcia Pupo (2015, p. 337): “O cerne da questão está em examinar se o contato com esses temas está a serviço da aquisição de informações ou se ele contribui para fazer da recepção do espetáculo uma experiência pessoal mais significativa.” Especialmente dentro da escola, a aquisição de saberes específicos do teatro forma um espectador mais qualificado e, com isso, mais articulado para tecer relações inesperadas e diversas com determinada obra, pois ele acessa mais materiais com os quais pode se friccionar.

*2º encontro síncrono: 25/06*

Nesta aula, eu não estive presente, porque a disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas III ocorria no mesmo horário da aula virtual do 2º ano da Escola de Aplicação.

O que descrevo a seguir provém de relatos da estagiária Giovana Poloni e de anotações que fiz sobre o que foi comentado na reunião do grupo de pesquisa no dia seguinte à aula.

Adriana começou a aula retomando a atividade anterior – que demandava um segundo olhar sobre a peça “Este lado pra cima” à luz da aula sobre as diferenças entre teatro dramático e épico. Ela comentou e mostrou as respostas dos alunos à atividade domiciliar e teceu comentários sobre a peça sob a perspectiva da não criação de ilusão de realidade e do escancaramento dos mecanismos do teatro trazidos por ela.

Após esse momento, ela mostra uma reportagem da Folha de São Paulo que versa sobre o que podemos “pegar” de Brecht e do teatro épico para o teatro no pós-pandemia. Desse texto, ela teceu comentários sobre as características e objetivos do teatro épico que poderão ser importantes para o novo contexto, como a busca por “ver de novo”, desnaturalizar situações e fenômenos, por criar espanto, por colocar em evidência os problemas da sociedade. Desse ponto, ela aborda o recurso da quebra da quarta parede e sobre como ele pode ajudar nessas buscas. Para isso, ela retoma a peça “Este lado pra cima” e faz uma breve análise da utilização desse recurso na obra – seus objetivos e funcionalidades.

Em seguida, ela reproduz vídeos<sup>8</sup> em que ocorrem, em diferentes obras, a quebra da 4ª parede. Após a reprodução, ela questiona quais as possíveis razões para as quebras de 4ª parede ocorridas nos exemplos. Disso, Adriana abre (reproduz pelo Meets) a atividade de criação que eles terão de fazer após essa aula, na qual eles testarão o recurso da quebra da 4ª parede, muito evidente na peça da Brava Companhia.

Como forma de convidá-los e instigar a criação, a professora propõe um improviso. Os alunos escolheram um QUE, QUEM e ONDE (SPOLIN, 2015) e a professora e a estagiária improvisaram uma cena em que, a partir de um comando de “quebra” dado pelos alunos, elas deveriam quebrar a 4ª parede da cena e dirigir-se aos espectadores.

Na improvisação, Adriana fazia uma avó e Giovana uma neta que iam a um shopping no meio da pandemia. Os alunos deram o comando de quebra 3 vezes, ao que elas dirigiram-se aos espectadores.

---

<sup>8</sup> Trecho do filme “Deadpool”: <https://www.youtube.com/watch?v=4zahQ9Mcjfw>; Trecho de episódio da série “House of Cards”: <https://www.youtube.com/watch?v=D-vMOQv58yk>; Trechos do espetáculo “Galilei Galilei”: <https://www.youtube.com/watch?v=wEwfs7WBK0c>. Acesso em 20/06/2020.

Depois dessa experimentação, os alunos foram convidados a arriscarem-se a realizar improvisações, dois a dois, mas eles não quiseram. Aqui, a vergonha falou mais alto e mesmo com as instruções de Adriana, de que aquilo era apenas uma experimentação, não havia certo ou errado, de que era apenas um teste, não houve mobilização para participação. O fato de eles terem de não só abrir as câmeras e microfones, mas também de se arriscar a “errar” na frente dos colegas impossibilitou o jogo. Assim, a solução encontrada pela professora foi o levantamento de hipóteses de quais poderiam ser soluções de quebra da quarta parede em determinados exemplos de cena.

Como se pode ver, nem sempre o dispositivo ou a estratégia pensada para estimular é efetiva. Nesse caso, ela pode ter sido até negativa, uma vez que associou a atividade de criação a uma grande exposição. Vale a pena lembrar que eles estão dentro de casa e improvisar, no momento da aula, pode não garantir uma privacidade necessária para espantar a vergonha; existe muito medo de essas imagens, que deveriam ser efêmeras, ficarem registradas por alguma brincadeira de colegas; a câmera impõe-nos uma vigilância de nós mesmos sobre o que fazemos, porque conseguimos nos ver durante todo o tempo e isso dificulta que nos soltemos de nossas vergonhas, julgamentos, etc.

### *3º encontro síncrono: 06/08*

Esse foi o primeiro encontro do segundo semestre. Por isso, Adriana inicia perguntando quais obras eles assistiram nas férias e que acham serem válidas de apreciação. Com isso, Adriana buscava entender os gostos dos estudantes e o que lhes era mais apelativo. Além disso, também visava descobrir se existia algum material que eles indicassem com o qual pudesse trabalhar.

Em seguida, a professora explica um material<sup>9</sup> que lhes foi enviado no qual eles iriam dizer quais tipos de atividades foram mais interessantes no primeiro semestre; quais palavras definiram o 1º semestre nas aulas de teatro, para eles; o que gostariam de realizar no 2º semestre. Essas respostas ajudaram-nos a refletir sobre como tinha sido a relação deles com as aulas sobre teatro épico e a obra da Brava Cia. Com isso, buscamos modos mais oportunos de

---

<sup>9</sup> Nuvem de palavras construída pela turma do 2º ano do ensino médio, na plataforma virtual Mentimeter, em avaliação ao 1º semestre: <https://www.mentimeter.com/s/8a0a58927693977671b82aaabb5af3c8/9fb0af935931> ; Acesso em 17/10/2020; Votações sobre propostas de trabalho para o 2º semestre realizado pelo 2º ano do ensino médio, na plataforma virtual Mentimeter: <https://www.mentimeter.com/s/a88717f8d355c58e83bf7a41492836b8/2fa31a40e38c>; <https://www.mentimeter.com/s/a7c702b9e96b6738aebd8b29df458529/9319f5336022> ; Acesso em 17/10/2020;

conduzir o trabalho seguinte, com a performance e o filme “Noviembre” – o qual será analisado mais adiante.

Em seguida, a professora retomou conceitos que foram trabalhados no semestre anterior, lembrando momentos pelos quais os estudantes passaram, as atividades que desenvolveram e discussões importantes que tiveram.

Por fim, o restante da aula foi dedicado ao compartilhamento dos vídeos criados pelos estudantes, nos quais eles experimentaram o recurso de quebra da quarta parede – pedido da atividade do semestre anterior. A cada vídeo, Adriana comentava dados interessantes da cena e questões pertinentes sobre o uso do recurso por cada estudante. Nesse momento, temos alguma instauração da luz pública e os estudantes acessam as diferentes maneiras como cada um se apropriou do recurso e utilizou-se dele para expressar o que lhe parecia pertinente. Ao ver as criações dos colegas, podem perceber possibilidades de uso de recurso que não chegaram a imaginar; podem analisar se a utilização foi feita de maneira interessante para os objetivos da cena; podem repensar suas próprias produções à luz das diversidades com as quais se confrontou. Assim, apropriam-se do recurso teatral ao mesmo tempo em que percebem que o modo como cada um o fez não é o único. A pluralidade do recurso da linguagem teatral épica é dada a ver ao passo em que todos se relacionaram com ela de uma forma singular. Essas produções serão vistas mais adiante, no subcapítulo 3.4.

É importante ressaltar, porém, que após esse compartilhamento, muitos alunos pediram para que a professora não mais mostrasse suas produções. Isso interferiu em como demos prosseguimento aos trabalhos seguintes.

#### *4º encontro síncrono: 20/08*

Esse foi o último encontro que lidou com o tema do teatro épico e trabalhou sobre outra questão referente à peça “Este lado pra cima”.

Nessa aula, Adriana iniciou mostrando um slide com as diferentes respostas dadas pelos estudantes à atividade da semana. Nela, duas outras peças, em trechos, deveriam ser assistidas: “Terror e Miséria no Terceiro Milênio”, do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos, e “Galileu Galilei”, montagem de Cibele Forjaz. As perguntas da atividade versavam ainda sobre questões do teatro épico. Sobre as respostas, a professora retoma questões dessa forma teatral e corrige alguns entendimentos que não ficaram muito justos.

Após esse momento, Adriana passa a abordar a questão da música nesses espetáculos, recuperando a memória dos alunos sobre “Este lado pra cima” também. Ela pergunta aos alunos sobre a importância da música nos espetáculos, sobre como ela se insere neles e quais fins possui. Os alunos manifestam-se principalmente via chat. A partir dessa discussão, Adriana reproduz dois vídeos de músicas de outras peças, em que elas exercem papel essencial no espetáculo: a canção “Ao invés de”, da “Ópera dos 3 vinténs”, cantada por Ricardo Neme e “Geni e o Zepelim”, interpretada por João Falcão, na “Ópera do Malandro”. A partir desses vídeos, Adriana questiona os alunos sobre as funções das músicas nessas peças; sobre o que elas têm em comum; e sobre quais os objetivos dos escritores ao colocar essas músicas.

Trazer novos materiais é primordial para alargar os referenciais dos estudantes e fazê-los perceber que não há uma única maneira de empregar recursos teatrais. A música pode ser utilizada de infinitas formas e mesmo dentro do teatro épico, ela assume diversas formatações e atuam de modos diversos. Compreender isso é fundamental para uma apropriação da linguagem cênica mais justa e plural e é determinante também para que os indivíduos apreendam a presença da diferença dentro do universo cênico. Disso decorre que eles também ganham a possibilidade de serem múltiplos, perdendo a ilusão de que há apenas um modo de se expressar e ser no mundo e de empregar determinado recurso de linguagem. A exposição da diferença é basilar para a germinação da diferença.

Esse debate é seguido pela explicação de Adriana sobre qual será a atividade domiciliar da semana – criar uma música para uma peça inventada pelos estudantes – e sobre a importância de eles pensarem no tema que querem abordar nas músicas, se se deseja denunciar algo por elas, ou narrar parte da história, ou trazer perspectivas sobre um assunto, etc.

Por fim, para demonstrar que a atividade pode ser estimulante e que não é necessário ser músico para fazê-la, Adriana faz uma música sobre suas aflições na pandemia, utilizando-se de uma melodia já existente, de outra música, e inventando uma letra.

Essa atitude é potente porque desloca a professora de uma posição de autoridade de quem apenas manda os estudantes realizarem determinadas tarefas, para alguém que também faz parte do jogo escolar. Não apenas os estudantes precisam arriscar-se e expor-se, mas a professora também está sujeita a isso, visto que faz parte daquele processo educacional. Ademais, essa entrada no jogo traz uma leveza para a aula, uma atmosfera de brincadeira, em

que todos podem jogar – inclusive a professora. Também é importante na medida em que demonstra na prática, para além de apenas palavras, que a atividade é realizável por qualquer um e que, portanto, não há motivos para desistir dela. De forma sutil, pode implicar os estudantes numa postura de necessidade de se envolverem com o material, de compromisso com a realização da tarefa, pela simples razão de que eles podem fazê-lo.

Nessa aula, encerrou-se o trabalho diretamente ligado ao teatro épico e ao espetáculo “Este lado pra cima” e iniciou-se, em seguida, um bloco de aulas referente ao filme “Noviembre”.

- “Noviembre” e a performance

*1º encontro síncrono: 11/09*

Com o fechamento do bloco anterior, foi decidido que trabalharíamos com performance. Propus a Adriana que trabalhássemos com o filme “Noviembre”, de Achero Mañas. Pedimos, então, que os alunos assistissem ao filme como atividade domiciliar.

Na primeira aula desse bloco, Adriana inicia com uma pergunta para ser respondida no chat ou pelo microfone: “eu tenho vergonha de mostrar meu trabalho musical porque...”. Isso se deu porque os estudantes pediram para que a professora não compartilhasse as criações musicais referentes à última atividade domiciliar, o que ela faria nessa aula. Já foi frisada a importância do compartilhamento para as mediações e esse pedido era uma problemática que precisávamos enfrentar.

A professora não iria simplesmente ignorar o pedido dos alunos, mas também era preciso averiguar o que estava ocorrendo. Pelas respostas, os alunos relataram que “não sabiam cantar”, ou que “a voz era ruim”, ou que “não tinham criatividade”, ficando clara a vergonha de exposição. Com as telas, o compartilhamento de produções tem perdido essa “feição”, ao trazer a sensação de exposição. Na aula de teatro na escola, era garantido que nada seria filmado – a não ser que os estudantes assim quisessem – e era exigido o respeito ao se esperar as criações dos colegas. Havia todo um trabalho de construção de um sentido de plateia que era participante e generosa, como ensina Spolin (2015). Sem poder reunir presencialmente essa plateia, nem ao menos vê-la, os discentes temem pelo que pode ser feito devido à falta de controle em garantir boas posturas dos expectadores. O que ocorre, então, é descrito por Spolin (2015, p. 7):

Ao tentarmos nos salvar de ataques, construímos uma fortaleza poderosa e nos tornamos tímidos, ou então lutamos cada vez que nos aventuramos a sair de nós mesmos. [...] Autodescoberta e outros traços exploratórios tendem a ser atrofiados.

Ao fim dos relatos com as razões pelas quais cada um pediu para não exibir sua criação musical, Adriana tece comentários sobre o que estava em foco não ser a qualidade da voz, nem a criação de algo incrível nunca antes visto. O foco estava em, de acordo com a sinopse de espetáculo criada por cada um, criar uma música que fizesse sentido e tivesse alguma função, algum objetivo para a o espetáculo. Ela também fala sobre as produções deles possuírem uma alta qualidade e que era uma perda para todos não verem o que os outros fizeram. Por fim, pede para que reconsiderem esse posicionamento nas próximas criações, para que possam aprender uns com os outros e apreciarem o que foi criado.

Em seguida, Adriana passa o trailer de “Noviembre”, filme que eles deveriam assistir para realizar as atividades seguintes e participarem das aulas que se sucederiam. Após passar o trailer uma primeira vez, ela diz que vai reproduzi-lo novamente, e que os alunos devem prestar atenção aos temas que o filme traz. Ao fim desse momento, ela pede para que os estudantes completem as frases que ela escreverá no chat, de acordo com o que perceberam pelo trailer e com o que acreditam: “Um grupo de teatro pode mudar o mundo...” e “A arte pode ser a principal arma para...”. À primeira frase, os estudantes respondem: “trazendo pensamentos diferentes”, “tentando passar uma visão do que estamos vivendo”, “com criatividade”, “mostrando que podemos melhorar o mundo”, “fazendo as pessoas pensarem em algo diferente”, “eu não sei”, etc. À segunda, eles dizem: “despertar o conhecimento”, “desinformação”, “mudança”, “ignorância”, “expressão”, “criatividade”, “passar uma mensagem”.

Essas questões são basilares para o filme. Com essas frases, Adriana convida-os a levantar hipóteses e a refletir, antes de verem o filme, sobre o que ele trata. Também é um dispositivo para que eles percebam o que pensam sobre essas questões de antemão; revela suas percepções sobre arte e a sociedade. É uma primeira camada de expressão singular do espectador a partir da obra – no caso, do trailer da obra.

Por fim, Adriana explica a atividade que deve ser feita após assistirem ao filme – a construção de um mapa mental coletivo. Essa explicação foi importante para que os alunos se familiarizassem com o site em que fariam isso e ganhassem conhecimento técnico necessário para que pudessem participar da elaboração do mapa mental.

*2º encontro síncrono: 25/09*

Nessa aula, a professora já intuía que poucos alunos tinham assistido ao filme, porque havia poucas respostas ao mapa mental. Ao iniciar a aula, então Adriana pergunta quantas pessoas viram o filme, ao que poucas respondem que sim. Desse modo, ela adaptou a discussão – havíamos planejado tópicos do debate anteriormente – para dialogar tanto com quem tinha assistido ao filme quanto com quem não.

Assim, ela começa perguntando a quem assistiu ao filme se eles já viram, já presenciaram, algum trabalho como os que aparecem no filme. É importante dizer que o filme conta a história de um grupo de teatro independente fictício, o qual se aventura em diversas experimentações cênicas na rua, dialogando com o teatro, a performance, a linguagem circense, etc. Disso, ela comenta um pouco sobre o caráter de trabalho na rua, de intervenção urbana, que é retratado no filme. A partir de então, para envolver a todos na discussão, ela começa a perguntar sobre questões de um trabalho que eles fizeram em um ano anterior, com a *Commedia dell'arte*. Ela passa a relacionar as produções retratadas no filme com as que os estudantes fizeram quando estudaram *commedia dell'arte*. A partir disso, Adriana puxa discussões como sobre quais eram as maiores dificuldades de se trabalhar na rua, sobre a questão do improviso intrínseco a esse trabalho, sobre os processos de criação em que eles se envolveram. Essa discussão os mobilizou e eles interagiram bastante. Foi perceptível como a recuperação de uma memória afetiva os fez entrar no jogo do debate.

Desse terreno de maior interação construído, Adriana acende algumas questões que perpassam o filme, para que eles se coloquem em relação a elas. Daí, ela pergunta coisas como “o que vocês pensam sobre a polícia interromper atividades artísticas?”, “por que fazer intervenções na rua?”, “qual o lugar da arte no mundo?”, “qual o lugar da verdade no mundo?”. Assim, pelo debate, mediam-se algumas questões e alguns temas do filme ao mesmo tempo em que os alunos opinam, discutem e se colocam em relação a eles. Mesmo aqueles que não assistiram ao filme estabeleceram pontes entre suas vidas e ele.

É necessário apontar que o engajamento das turmas do ensino médio sempre foi uma dificuldade. Há a recorrência de atrasos de entregas de atividades, eles não gostam de falar abrindo o microfone, muito menos mostrando suas imagens. Dessa forma, é preciso adaptar as aulas com frequência para abarcar ao máximo todos os presentes e fazê-los se envolverem com elas. Por isso, temos sempre um planejamento principal, mas pensamos em outras possibilidades dos rumos da aula a depender de questões como: quantos viram o material

necessário para a aula, quantos responderam às últimas atividades, como eles estarão no dia – mais sonolentos ou mais agitados –, etc.

Com essa postura de adaptação e de tentativa de envolver todos os estudantes, almejávamos também alimentar o interesse deles em se envolver com o material, mesmo que fora do tempo ideal. É importante que eles assim o fizessem, considerávamos, e era preciso, por isso, estimulá-los repetidas vezes, se necessário.

### *3º encontro síncrono: 09/10*

Nesta aula, realizamos uma performance virtual surpresa. A atividade domiciliar que eles teriam em seguida consistia numa proposta de criação que brincava com a questão do desconhecimento do público sobre o ato artístico ser um ato artístico; com a confusão entre arte e vida para um público que não sabe que é público. Isso é bastante presente nas ações do grupo do filme “Noviembre” e constituiu o eixo dessa atividade de criação partida do filme e que dialoga com a performance.

Planejamos um roteiro base sobre o qual improvisaríamos. Na ação performática, à medida que os estudantes iam entrando na aula, eles viam Adriana brigando com uma estagiária – a Camila – pelo fato de, em outra aula, ela ter dado uma explicação aos estudantes pelo chat, a qual Adriana iria desenvolver em seguida, e isso ter bagunçado a aula. Adriana questiona a ação, afirmando que a autoridade da aula é ela, não a estagiária. Em seguida, ela pede para a mesma reproduzir um Power Point, sobre o qual a estagiária diz não ter conhecimento. A partir daí, Adriana briga de maneira mais grossa com ela, reclamando de irresponsabilidade, descuido. Camila responde que foi um acidente, que não viu o email. Nesse ponto, a briga se intensifica, culminando em mais réplicas de Camila sobre a exploração com os estagiários, e em grosserias de Adriana. Camila sai da chamada de vídeo, seguida por Giovana. Eu permaneço na aula e Adriana me manda reproduzir o material, enquanto reclama com os alunos e pede desculpa pelos erros de Camila. Há um silêncio generalizado, até que Adriana revela ser tudo uma ação artística. A partir daí, os alunos começam a expressar seu choque. Há risadas e muita movimentação do chat. Alguns alunos abrem o microfone para se manifestar. Esse momento foi um importante quebra-gelo e impulsionou os alunos para uma postura muito mais ativa durante a aula. A percepção que tivemos foi que esse rompimento do fluxo costumeiro da aula convidou-os a também se comportarem de maneira diferente do que de costume. A transformação da dinâmica da aula

de alguma forma transformou o modo como os estudantes a perceberam e, conseqüentemente, envolveram-se com ela.

Desse momento, Adriana puxou debate sobre a questão da autoridade, do autoritarismo, da transgressão das normas, da fuga de mecanismos de controle, etc. Ela questiona-os sobre como eles se sentiram em relação à performance virtual, ao que muitos relatam raiva, sensação de injustiça, espanto. Ela, então, convida os discentes a dizerem por que não tomaram posição durante a performance, já que sentiram o que sentiram. Daí surge o debate sobre a relação com figuras de autoridade. A cada momento, ela ia relacionando questões de nossa performance com debates que já haviam aparecido no filme e que são extremamente caros à performance. Daí puxa-se o gancho para falar sobre inversão ou rompimento de normas, sobre o desafio à ordem – o que fizemos ao tirar a aula de seu lugar comum, já conhecido e esperado. Os estudantes vão, assim, tecendo relações entre o que viram e o filme que assistiram.

A professora convida-os, depois, a pensarem outros modos de quebrar as lógicas já esperadas, de balançar as “normalidades” numa aula virtual. Desse ponto, Adriana fala sobre a importância de se entender o contexto no qual se está inserido para realizar uma performance; sobre como ela está intimamente ligada a características e questões da situação sobre a qual se age. Em seguida, ela provê alguns exemplos de performances famosas que dialogavam diretamente com seus contextos, como o carimbo de “quem matou Herzog” nas cédulas de dinheiro que rodavam o país durante a ditadura militar brasileira. Também retoma o teatro do oprimido e fala sobre as semelhanças da performance com o teatro do invisível.

Essa aula colocou os alunos na posição que eles colocariam seus familiares ao realizar a atividade domiciliar. Ela permitiu um contato mais íntimo dos estudantes com o tipo de performance que é retratada no filme e ampliou suas percepções sobre as possibilidades existentes para realizar uma performance em que o público não tem consciência de que é público. Buscamos, nessa prática, responder a indagações trazidas por Maria Lúcia (2017, p. 298):

Estamos pois diante de um interessante problema: como propor modalidades de mediação teatral que integrem aspectos cognitivos à dimensão sensível, inerente ao contato com a obra artística? Como a própria mediação poderia se deixar contaminar pelos aspectos que caracterizam a cena de nossos dias?

Convidamos, então, depois desse momento, os alunos a verem a atividade domiciliar da semana e experimentarem com seus familiares o dispositivo que é mostrado em

“Noviembre” e que foi trabalhado com eles mesmos na mediação em aula. Apostamos no envolvimento como mecanismo de atração e de estímulo, para que os alunos criassem algo de seu a partir de uma questão abordada no filme. Confiamos que a mobilização gerada pelo entusiasmo, pela surpresa, pelo choque da aula, seria incentivo para que já olhassem para o material de maneira diferente, mais implicada, com mais desejo. Desse desejo, criações mais comprometidas poderiam surgir e novos olhares sobre a obra nascer. Para o florescimento de laços entre os estudantes e o legado cênico, esse é um precioso ponto de partida.

- “Animais Noturnos” e processos de criação artística

*1º encontro síncrono: 18/06*

No 3º ano do Ensino Médio, em junho e julho, trabalhamos com processos criativos em arte. Dentro disso, propus o trabalho com o filme “Animais Noturnos”, de Tom Ford. É importante ressaltar, já de início, que isso se deu no fim do semestre, numa época em que os alunos estavam muito atrasados nas entregas de atividades e já cansados de meses de aulas virtuais.

Há, primeiramente, uma conversa inicial sobre avaliação, férias, extensão da pandemia, etc. Essa parte da aula toma metade do tempo de sua duração. Como dito, os estudantes estavam com muitas demandas.

Em seguida, Adriana pergunta quem assistiu ao filme – tarefa já pedida em atividade domiciliar –, ao que apenas duas estudantes, uma delas somente tendo visto um trecho – de 6 presentes na aula – respondem positivamente. A partir disso, mais uma vez, Adriana precisa adaptar o planejamento da aula para dialogar com todos os alunos. Nesse sentido, a professora buscou estratégias para conversar com aqueles que não viram o filme sem entregá-lo – evitando direcionar o olhar ou estimular certas leituras – e ainda assim, abordar questões do filme com aqueles que o viram. Subjaz a essa conduta o alerta de Maria Lúcia Pupo, ao abordar, analogamente, um problema dos dossiês de mediação:

Não está contida entre as sugestões do dossiê a experiência do impacto e da surpresa provocadas por um acontecimento cênico sobre o qual se possua pouca ou nenhuma informação, por exemplo. (PUPO, 2015, p.335-336)

Desse modo, a professora primeiro reproduz o trailer do filme. Ele é bastante instigante e cheio de suspense, como é próprio do tom do filme. Espontaneamente surgem reações a ele. Os alunos comentam que o acharam tenso, instigante, interessante. A partir daí,

Adriana pede para que eles falem quais sensações o trailer propiciou e que ideias sobre o filme ele trouxe para cada um.

A partir de então, a aula define o rumo que tomará: de levantamento de hipóteses. Existia, no planejamento dessa aula, um roteiro de questões para nortear o debate, o qual estava dentro da atividade domiciliar que deveria ser feita para essa aula. As perguntas que os alunos iriam responder deveriam ser pensadas e sistematizadas antes da aula, para, após o debate em aula, serem alteradas, transformadas, pelas discussões, pelas vozes, opiniões e leituras que as diferentes pessoas do grupo fizeram. A discussão partida das perguntas funcionaria no sentido da criação do espaço de compartilhamento e trocas, o qual é fundante do espaço público escolar, especialmente na aula de teatro. Entretanto, como poucas pessoas assistiram, Adriana vai, a cada tópico, levantando hipóteses ela mesma sobre o que pode ser o filme, sobre o que ele pode tratar e de que formas, ao passo em que pede que os alunos infiram – a maioria deles, que não assistiu ao filme –, pelo trailer, o que pode estar ligado às questões sobre as quais ela está falando. Àqueles que já haviam assistido, ela pede que dividam suas percepções. As perguntas norteadoras da aula eram:

- 1) *Como o filme relaciona vida e criação artística?*
- 2) *De quais estratégias – no enredo e nos aspectos técnicos – o filme se utiliza para criar ligações entre o plano do real e o plano da ficção?*
- 3) *Como a abertura (os créditos iniciais) se relaciona com a proposta estética do filme?*
- 4) *De que modos o filme aborda questões estéticas – como o entendimento do que é belo ou feio, fascinante ou incômodo?*
- 5) *Existem algumas questões dúbias no filme, que ficam a cargo de cada espectador tomar uma decisão. Sobre algumas delas, o que você pensa? Explique brevemente.*
  - a. *O mesmo ator (Jake Gyllenhaal) interpreta os personagens protagonistas na ficção do livro (personagem Tony Hastings) e no plano real (personagem Edward Sheffield). Por que você acha que isso acontece?*
  - b. *As personagens femininas da ficção (Laura Hastings e India Hastings) são realmente daquela forma – ruivas, sendo a mãe bastante parecida com Susan – ou são projeções de Susan sobre as personagens?*
  - c. *Por que Edward não aparece no encontro marcado com Susan?*

O levantamento de hipóteses mobiliza-os a falar um pouco mais. Isso também decorre do fato de a Adriana instigar a curiosidade, criando desde hipóteses próximas do filme até umas mais descoladas dele.

Além disso, houve, na aula, uma discussão importante sobre diferenças entre a linguagem cinematográfica e a linguagem teatral. Essa discussão era mais do que necessária, uma vez que a expectativa do filme é diferente da expectativa de uma obra teatral. A leitura de aspectos da linguagem cinematográfica é essencial para conseguir fruir um filme com maior inteireza. Assim como no teatro, também no cinema a formação do espectador em questões de linguagem ajuda a constituir um espectador mais capaz, articulado e com maiores chances de estabelecer relações entre ele e o que vê. Ao discorrer sobre o espectador teatral, Desgranges nos ilustra uma compreensão relevante também para o espectador de audiovisual:

Brecht sonhava com uma plateia constituída de iniciados, espectadores aptos a avaliar propostas trazidas à cena, prontos a elaborar um juízo acerca dos significados presentes nos elementos cênicos. O autor alemão queria que os espetadores de teatro fosse especializados como a plateia de um evento esportivo, que conhece as regras do jogo, sua história, meandros e fundamentos técnicos. O conhecimento técnico do jogo permite que o espectador esportivo, mesmo emocionalmente envolvido com a partida, identificado com os heróis em campo, questione a atuação dos jogadores. Nas partidas de futebol, podemos perceber com clareza essa atitude do iniciado em face de um espetáculo esportivo, que reúne tanto o profundo envolvimento emocional quanto a postura crítica acerca do evento (DESGRANGES, 2015, p. 35)

Para além da linguagem, contudo, o filme é um tipo de experiência tecnovivial que não é prejudicada pelo tecnovívio que estamos vivendo. É interessante perceber como só o trailer já foi capaz de envolver bastante os estudantes. Não apenas a linguagem cinematográfica é mais atrativa via telas, também se lida com materiais com maior integridade. Diferentemente de gravações de peça, a captação do som não é problemática, a iluminação não é afetada, a performance dos atores é pensada para enquadramentos de câmera específicos, a forma como as imagens são construídas especificamente para uma câmera permite a criação de sentidos, narrativas e leituras, etc. Enquanto no teatro gravado, temos um espetáculo que se faz especificamente para os espectadores presentes, localizados em determinada configuração, num tempo específico, sendo a filmagem apenas um acessório, um material a mais, nos filmes, o vídeo é sua alma. Assim, o trabalho com a materialidade linguística desse material mostra-se promissor para o incitamento a tessitura de relações mais efetivas entre os estudantes e a obra.

*2º encontro síncrono: 02/07*

Nesta aula, os alunos presentes – cinco – haviam assistido ao filme e chegaram cheios de indagações e questões. Eu não pude estar presente, por conta da aula da disciplina de Metodologia do Ensino das Artes Cênicas III. Desse modo, descrevo o que me foi relatado por Giovana; baseio-me também nas anotações que ela realizou na aula e nos relatos de Adriana em nosso encontro de grupo de pesquisa no dia seguinte.

A aula se iniciou com a discussão e compartilhamento de leituras, impressões e entendimentos sobre o filme.

As leituras levantadas e os entendimentos que os alunos trouxeram nessa aula valem a descrição minuciosa, porque revelam como eles articularam suas subjetividades em relação à obra de arte, caracterizando uma mediação fértil.

Primeiramente, foi abordado como o filme relacionava ficção e realidade. Aqui, é preciso uma breve contextualização da obra. No filme, a protagonista, Susan, recebe um romance escrito por seu ex-marido, a quem não vê há dez anos. O título do livro faz referência a como ele costumava chamá-la: animal noturno. Edward dedica a Susan seu livro e manda, junto ao manuscrito, um bilhete dizendo que gostaria de revê-la. A partir de então, o filme alterna-se entre o plano do “real”, de Susan, e o plano da “ficção”, do romance – o qual é lido pela protagonista. As duas histórias vão se desenvolvendo para o espectador concomitantemente, e uma influencia a outra.

Ao iniciar-se a discussão sobre a relação entre ficção e realidade, entre arte e vida, uma estudante compartilha sua leitura de que a ficção do romance escrito por Edward entra em cena toda vez que a personagem de Susan coloca seus óculos. Ela associou o óculos a um signo marcador da entrada na ficção. Tal possibilidade nunca foi sequer levantada por nós – professora e estagiários – e revela uma forma única de perceber a obra, uma ligação singular que essa aluna criou entre os elementos do filme. Em seguida, os estudantes comentaram sobre como a montagem e o roteiro amarram o plano do real ao da ficção. Eles apontam que os temas dos conflitos são semelhantes e que a passagem de um plano pra o outro ocorre em momentos bastante específicos – um estudante aponta como a cena dos corpos mortos das mulheres na ficção é retomada com a filha da Susan acordando na cama com seu namorado, no plano do real. Desse ponto, há um comentário sobre como a cena da morte é bonita. Disso, Adriana puxa a discussão sobre estética e a relação com o belo na arte.

A partir de então, há o debate sobre o que é bonito. Adriana instiga-os a pensar se tudo que é bonito é bom, se o que é feio é ruim. Tecem-se comentários sobre a questão da beleza estar associada à crueldade no filme. Adriana convida-os a pensar como a questão do belo se apresenta nos créditos iniciais – em que mulheres gordas aparecem peladas dançando. Os estudantes relatam a estranheza da cena e retoma-se a ligação entre arte e vida ao se ressaltar que essas mulheres que assistimos são parte da exposição de Susan – que é uma curadora de museu. É como se os espectadores do filme fossem espectadores desse museu também, eles apontaram.

Em seguida, a discussão volta a abordar questões de montagem e roteiro do filme como criadoras de ligações entre os planos real e fictício. Adriana e os alunos, então, vão elencando as questões que perceberam e como elas operaram na criação dessas ligações. Assim, discutem-se os enquadramentos, o uso de cortes, a apresentação de situações similares nas histórias em paralelo, a coincidência de situações, o uso das cores em cada plano, os temas comuns a eles (como a morte do filho, a separação do casal, o sentimento de culpa, etc.).

Por fim, Adriana questiona os discentes sobre questões do filme que ficam em aberto. Quanto ao fato de o mesmo ator fazer o personagem do Edward e de Tony Hastings – protagonista da ficção do romance –, os estudantes leram que isso se dava para mostrar que a história era real; que servia para o Edward mostrar para Susan sua dor de ter perdido o filho. Em relação a se as personagens femininas da ficção do romance eram realmente ruivas ou se isso era projeção de Susan – que é ruiva –, os estudantes afirmaram tanto que era uma intenção de Edward quanto que era a forma como Susan estava enxergando as personagens. Por fim, sobre quais os motivos de Edward não aparecer no encontro final com Susan, os discentes dizem que ele queria perturbá-la; outros dizem que ele morreu – esse é fim de Tony Hastings na ficção – ou que o sentimento dele para com Susan acabou; outros ainda que ele comete suicídio.

Como se pode perceber, esse encontro síncrono foi bastante movimentado. A forma como cada um criou leituras próprias para o que viu é o que almejamos com as mediações. O filme foi apropriado por cada um da maneira como mais lhe fazia sentido e as leituras geradas refletem aspectos da subjetividade de cada indivíduo. Isso, contudo, não os deixa livres para apreciar a obra de qualquer maneira. As leituras precisam verdadeiramente ser frutos de relações entre a obra e o indivíduo, não podendo ser apenas uma criação do indivíduo

desvinculada da obra e sendo posta sobre ela. O compartilhamento dessas leituras, das diferentes apreciações, é fundamental para levar ao debate se o que se criou relaciona-se com a obra, se faz pontes com ela ao mesmo tempo em que exprime o ser criador. Maria Lúcia Pupo (2015, p. 314) descreve bem essa situação:

Se considerarmos prioritário acolher o ponto de vista do outro, se partirmos do princípio de que não há leituras a serem consideradas corretas em detrimento de outras, equivocadas, esse princípio de atuação, no entanto, não corresponde em nossa prática à aceitação irrestrita de toda e qualquer apreciação. Em ocasiões em que o coordenador se surpreende com leituras inesperadas ou por ele tidas como infundadas, a atitude de solicitar que o espectador explique as razões que o levaram àquela afirmação contribui para tirar o foco da pessoa que fala, colocando assim a questão no centro da roda de modo a tratá-la coletivamente. O convite para efetuar associações, ativar memórias, forjar metáforas revelou mais uma vez sua fertilidade. Centrais nos próprios procedimentos de criação artística, esses caminhos abrem portas inabituais para percepções de caráter sensível, fontes de prazer e de conhecimento singular.

Percebo que esse encontro síncrono foi bastante mobilizador e engajou os estudantes. Ele mostrou-se extremamente fértil e demonstrou-nos alguns laços que os jovens desenvolveram com a obra.

Para finalizar a aula, a professora expôs a atividade domiciliar de criação da semana, em que eles tinham que criar uma ficção a partir de uma experiência significativa de suas vidas, como Edward faz no filme.

### *3º encontro síncrono: 13/08*

Neste encontro, houve o compartilhamento das produções pedidas na atividade domiciliar anterior, nas quais os estudantes deveriam criar uma ficção. Até o dia da aula, apenas duas alunas tinham enviado suas criações. Assim, a aula debruçou-se sobre o compartilhamento desses materiais.

Os dois textos foram lidos pelas estagiárias e pela professora, pois os estudantes não quiseram lê-las para seus colegas. Em seguida, houve uma conversa sobre as ficções das duas garotas. Adriana lança perguntas e comentários sobre pontos instigantes da leitura, sobre a forma de escrita – os dois materiais foram escritos –, sobre as atmosferas criadas pelas histórias, os tons, as ligações com o universo de “Animais noturnos”. Ela também convida as alunas a se expressarem sobre o que criaram, a tecerem comentários que achavam pertinentes de serem ouvidos pelos colegas. Nesse debate, ela também aponta fragilidades nas ficções, sugere que as estudantes pensem em possíveis mudanças para fortalecer os textos. Com isso busca-se o fortalecimento das relações que as alunas criaram com a obra, pois uma mais

profunda apropriação do material também pode resultar numa mais articulada e elaborada criação a partir dele. Pupo descreve com precisão esse movimento:

A ampliação da capacidade do espectador de criar traduções, ou seja, de estabelecer fluxos entre a obra e sua subjetividade constitui sem dúvida um vetor significativo da atuação do mediador. Por essa razão estimamos que poderíamos ir ainda mais longe em direção a essa prática dialógica com a cena. Trata-se de uma disponibilidade a ser cultivada, marca do espectador coautor: a de formular suas metáforas, simultaneamente à abertura para a leitura de metáforas formuladas por outros. Suscitar no espectador a disponibilidade sensível que lhe permita manter-se à escuta daquilo que a obra provoca nele é o que almejamos. Mas isso não é tudo. Abrir perspectivas para que ele se lance ao desafio de ‘compor o próprio poema’ a partir do poema que tem diante de si, criando cenas que conversem com outras cenas é a ambiciosa aventura que vale a pena ter em vista. (2017, p. 314-315)

Assim, é papel do professor ampliar as perspectivas do estudante não apenas com relação à obra, mas em relação às suas criações a partir dela, para que o diálogo entre essas duas instâncias torne-se ainda mais profundo e os estudantes possam ter maior alicerce para compor seu próprio poema a partir do poema que têm diante de si (RANCIÈRE, 2012).

Por fim, Adriana conclui o trabalho com o filme e introduz os próximos temas e assuntos que serão abordados.

### 3.3 Atividades domiciliares

Juntamente às aulas virtuais, as atividades domiciliares constituíam um eixo importantíssimo para a realização de atividades de mediação.

Toda semana os estudantes recebiam uma atividade domiciliar referente ao conteúdo que estava sendo trabalhado. Essas atividades tinham a vantagem de permitir, no caso das mediações, que propostas que exigiam maior elaboração e tempo fossem realizadas. Também eram positivas porque possibilitavam que os estudantes se debruçassem sobre uma obra com mais atenção e calma, visto que viabilizava a organização de cada um para dedicar um horário para essa ação.

Precisávamos estar atentos, ao criarmos as atividades domiciliares, para elaborar um material que convidasse os alunos a um mergulho nas obras e nos conteúdos e não apenas a um contato com eles. Como o contexto dessas atividades é o escolar, a tendência a vê-las como meras obrigações, as quais devem ser feitas para simplesmente “cumprir tabela”, é bastante grande. Tentar fugir dessa lógica, contudo, era essencial para que os estudantes aprofundassem suas ligações com os materiais e se envolvessem amorosamente com eles. Se a tarefa fosse entendida como algo além de uma demanda burocrática, haveria maiores

chances de elas se tornarem mais significativas para os alunos e impulsioná-los a desenvolver relações com ela.

Por outro lado, a criação de interesse e de uma relação outra que essas atividades deveriam proporcionar com os materiais não se assemelha à manutenção de um gosto médio nem ao uso das mesmas formas que produções comerciais utilizam-se para atrair o espectador. É preciso um convite de outra natureza, que demonstre ao estudante que o mergulho que ele fará nos materiais cênicos é de outra qualidade e que tem importância por outras razões. Almejamos que eles se relacionem com as produções para além de um consumo, de um entretenimento barato, e é preciso ilustrá-los de que as obras com as quais entram em contato nas atividades são significativas na medida em que são parcelas do mundo, artefatos, legados, que carregam história, têm significado e sentido. Para que elas assim se demonstrem, contudo, é necessário que se estabeleça um outro tempo, uma outra atenção, uma outra postura de expectativa para com elas. Adriana, na entrevista concedida a mim, dá sua opinião sobre a questão:

Acho que eles estão assistindo mais Netflix, assistindo mais filme, séries e jogando mais videogames, talvez, do que nunca na vida. Eles estão mais nas redes sociais, talvez, do que nunca estiveram na vida deles, mas eu fico pensando em que tipos de relações são feitas nessas experiências de espectador – de eu maratonar uma série, comendo pipoca, na minha casa. Eu, de verdade, estou olhando pra aquilo ou estou consumindo, matando tempo? [...] Eu acho que é uma discussão difícil essa porque a gente trabalha no espaço público, mas ele deixou de existir nesse momento. As coisas estão muito mais misturadas, muito mais confusas. Mas eu acho que, talvez, o trabalho artístico, o contato com obras artísticas diferentes daquelas a que eles estão habituados, tenha esse lugar de desestabilizar um pouco as certezas sobre o que é arte, o que é filme, o que é desenho, o que é teatro, o que é dança, o que é ficção. E é legal quando a gente percebe que desestabilizou mesmo, que alguém fala: “nossa, nunca pensei que isso pudesse ser feito assim”. Porque é isso, é bagunçar as certezas um pouco e servir também como um convite a uma outra forma de lidar com esse tempo, que é um tempo de ócio mas não o é, ao mesmo tempo.<sup>10</sup>

Para fazer esse convite a outras maneiras de lidar com os materiais, a outros tempos, tentávamos sempre criar atividades que abordassem a obra por diversos ângulos, trabalhando variados aspectos dela, de vários modos, e buscando maximizar a possibilidade de os estudantes efetuarem escolhas ao realizarem as atividades. Além de, com isso, possibilitar um maior conforto, gerava-se segurança para os discentes se envolverem com as atividades de maneiras que lhes pareciam mais próximas a si, que despertavam mais seus interesses e que dialogavam com suas possibilidades de ação dentro de casa. A introdução de dados novos a cada etapa do trabalho com um material também ajudava nessa empreitada, ao transformá-lo

---

<sup>10</sup> Entrevista concedida por Adriana Silva de Oliveira a mim pela plataforma virtual Google Meets, no dia 09/07/2020.

um pouco a cada momento que se redebruçava sobre ele. A novidade faz florescer novas formas de encarar o material e o afasta dos efeitos da repetição, como o desgaste e o desinteresse. Assim, desvenda-se um novo material a cada vez que se reocupa dele, o que torna as atividades mais interessantes e estimulantes e amplia as percepções e as maneiras possíveis de se relacionar com ele.

Ao criarmos as atividades, também precisávamos nos atentar para um fator que muito dificultava o engajamento dos estudantes: todas elas eram feitas em casa e individualmente. Isso impactava diretamente nas mediações. Como já dito, a mediação se efetiva em completude quando em caráter público, quando sobre ela incide a luz pública e os estudantes podem dar-se a ver e expectar as produções dos outros, concomitantemente. Criações a partir de uma obra ganham sentido quando se encontram no mundo, porque são, em essência, coisas desse mundo. Dentro de casa, a luz pública não incide e é difícil fazer com que uma prática de mediação tenha sentido e, com isso, mobilize os estudantes, pois a sensação que surge é de que estão criando apenas por criar, já que essas produções não se destinam à expectativa de ninguém. O sentido final dessas criações, de serem divididas entre os colegas e, assim, ocuparem um lugar no mundo, perde-se. É quase inevitável, desse modo, que as atividades sejam encaradas apenas como obrigações burocráticas.

Nesse contexto, os retornos da professora eram relevantes para recuperar o mínimo de sentido na realização das atividades de medição. Se não havia um grupo com o qual as criações seriam divididas, ao menos havia a professora como alguém que realmente estava vendo as produções dos alunos, dialogando com eles sobre elas. Os feedbacks eram imprescindíveis para manter algum fio de sentido em os alunos se dedicarem a algum material e agirem sobre ele. Com a instauração das aulas online, isso ganha mais força e, apesar das dificuldades que essa nova configuração impunha, as mediações recuperaram um pouco mais seu caráter de publicidade.

Por fim, havia ainda outro desafio com o qual as mediações em atividades domiciliares tinham que lidar: a presença de familiares em casa. Como não há, com as famílias, o contrato pedagógico efetuado na disciplina de teatro entre os estudantes, eles receiam o julgamento, precisam lidar com as condições de criação que a dinâmica da casa permite, etc. Por conta disso, era indispensável, ao planejar as atividades, sempre ofertar diferentes possibilidades de realização da tarefa, para que todos os alunos, nas diferentes condições, conseguissem se envolver com ela e respondê-la.

Essas foram algumas das estratégias desenvolvidas para evitar uma total deformação das mediações artísticas que ocorriam pelas atividades domiciliares. Víamos fertilidade nas mediações ocorridas nessa modalidade porque elas permitiam propor práticas que demandavam mais tempo, ao passo em que também possibilitavam condições para a invenção. A dedicação para elaborar algo de novo a partir de uma obra só pode surgir com a instauração de um tempo criativo, de um espaço laboral, para pensar, organizar e construir algo de singular em relação com o material, e isso era o que as atividades domiciliares proporcionavam – devido ao seu caráter semanal e flexível para realização. Ademais, ao podermos explorar propostas menos “simples”, demandávamos uma postura mais ativa dos estudantes, pois era preciso que eles se prostrassem de forma mais comprometida para desenvolver pedidos de maior complexidade. Assim, as atividades apontavam ser uma forma de estimular o envolvimento dos discentes com os artefatos humanos e uma maneira bastante frutífera de propor que eles agissem sobre os materiais. Em razão disso, apostava-se que havia maiores chances de eles tecerem laços significativos com os legados cênicos, com os legados humanos.

- Este lado pra cima

#### *Atividade 1*<sup>11</sup>

Introduzíamos, nessa atividade, o trabalho com o teatro épico e dizíamos que começaríamos apreciando o espetáculo “Este lado pra cima”, da Brava Companhia. Trazíamos a sinopse da peça que a própria companhia escreve em seu blog e pedíamos que os estudantes vissem o trecho de 8 a 17 minutos de uma gravação do espetáculo<sup>12</sup>; convidávamos los a verem toda a gravação, se assim desejassem.

A escolha por apenas trabalhar um trecho da peça deriva de algumas questões. Primeiramente, as atividades domiciliares precisavam ser pensadas para corresponder, na medida do possível, ao tempo de aula que eles teriam se as aulas presenciais estivessem acontecendo. Dessa forma, passar o espetáculo inteiro impossibilitaria propor perguntas e reflexões para eles responderem nessa atividade – algo que eu julgava importante, tendo em vista a sequência didática que almejava propor. Em segundo lugar, o trecho escolhido

---

<sup>11</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/Atividade-domiciliar-2-EM-Artes-Teatro-11-Prof-a-Adriana-.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

<sup>12</sup> A gravação do espetáculo pode ser encontrada no link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=NXpp6Lm069g> . Acesso em 18/04/2020.

sintetizava bem toda a peça e era fértil para trabalhar questões da linguagem cênica. Como eles não estavam presenciando um acontecimento teatral, questões dessa ordem não eram passíveis de ser trabalhadas. Além disso, também observamos que, pelo formato virtual, assistir a produções teatrais torna-se muito mais difícil, em parte porque a “mágica” do espetáculo se perde, a qual consiste justamente em viver uma experiência, um acontecimento. Por essas razões, julguei ser mais proveitoso pedir a apreciação do trecho da peça.

Após assistirem ao vídeo, era pedido que respondessem as seguintes questões, para serem enviadas à professora:

*1) Como é a relação dos atores com o público? Como é a relação palco/plateia desse espetáculo?*

*2) Os atores são personagens ou narradores? Isso se mantém constante durante toda a peça ou há saltos de um para o outro?*

*3) Pelo trecho que assistiu, os atores agem como os personagens que vivem? Qual a função dos atores no desenrolar do espetáculo?*

*4) Há, na peça, forte presença de músicas, coros e símbolos (construídos com os objetos cênicos e com o corpo dos atores). Como você acha que isso contribui para atrair a atenção do espectador?*

Como se pode ver acima, a partir do que eles leram da cena recortada, indagávamos sobre algumas questões de linguagem apresentadas no espetáculo – as quais se ligam ao teatro épico de Brecht –, partindo somente do que eles puderam observar. A princípio, não gostaríamos de trazer explicações sobre a linguagem teatral épica. Era muito mais interessante que ela fosse percebida pela apreciação do espetáculo, sendo a conexão explícita com essa linguagem feita somente depois, em outras atividades. Dessa maneira, o espetáculo podia ser observado de maneira menos racional, cognitivista, e apreciado em maior integridade; os diferentes signos tinham a chance de captar a atenção do espectador, não sendo somente aqueles ligados ao conteúdo que estávamos trabalhando os que receberiam o olhar dos discentes. Ao focar numa primeira camada da expectativa, em que eles observam e identificam algumas questões da linguagem do espetáculo, sem vinculá-las logo de início a uma forma específica, buscava-se evitar o afunilamento de leituras e possibilitar uma expectativa mais completa, embora ela nunca seja neutra, pois os signos encontram-se repletos de significações específicas. A abordagem de Desgranges e Simões sobre esse tema auxilia-nos a compreender a importância de suspender regimes de significação dados a priori, ao mesmo tempo em que é impossível desvinculá-los de seu contexto:

Para se criar condições de que o sentido de um significante se abra para outras possibilidades de escrita e de leitura, torna-se necessário revogar, ainda que temporariamente, os regimes propagados, que condicionam a significação. A instauração de outro modo de operar a linguagem solicita o reconhecimento e o enfrentamento das condições sociais que determinam tais regimes de significação. Assim, não há como considerar a linguagem 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. Ou, como afirmam Deleuze e Guattari, “a linguagem é caso de política antes de ser caso de linguística” (1995, p. 97). (DESGRANGES e SIMÕES, 2017, p. 342-343)

Assim, buscávamos possibilitar uma apreciação menos definitiva da peça, ao passo que entendíamos que a linguagem do espetáculo já expressaria por si só certos regimes de significação.

Pela lida com essa peça, mediávamos o trabalho com o teatro épico, ao mesmo tempo em que este iria mediar a relação com a peça. Diversos aspectos, características, questões do espetáculo poderiam ser mediadas, mas dado que ele estava inserido no contexto curricular de trabalho com o conteúdo do teatro épico, os caminhos que escolhemos seguiram essa toada. Nesse contexto, tanto a obra enriquece a apropriação do conteúdo quanto o conteúdo fortalece as relações tecidas com a obra.

### *Atividade 2*<sup>13</sup>

Nesta atividade, iniciamos dizendo que “Este lado pra cima” era um espetáculo que trazia elementos do teatro épico e que agora mergulharíamos numa pesquisa para entender mais sobre essa forma teatral e o autor que a sistematizou. Assim, a atividade trazia links de vídeos<sup>14</sup> e sites<sup>15</sup> sobre isso. Em seguida, convidávamos os estudantes, à luz dos materiais, a responder às seguintes questões:

- 1) *Faça um mapa mental com palavras que se relacionam com o Teatro Épico. Veja o exemplo abaixo:*

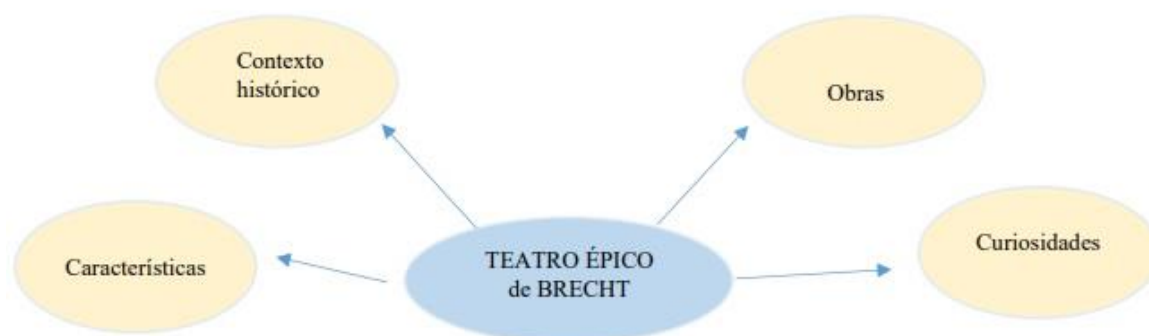
---

<sup>13</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/05/Atividade-domiciliar-2-EM-Artes-Teatro-13-Prof-a-Adriana.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

<sup>14</sup> “Brecht e o Teatro Épico – TV Guia do Ator”: [https://www.youtube.com/watch?v=F0pLGq2a\\_F4](https://www.youtube.com/watch?v=F0pLGq2a_F4) Acesso em 20/04/2020; “Teatro Épico”: <https://www.youtube.com/watch?v=sHTxCfRcJT0> Acesso em 20/04/2020.

<sup>15</sup> “Bertolt Brecht”: <https://www.infoescola.com/biografias/berthold-brecht/> Acesso em 20/04/2020; “Biografia do dramaturgo alemão Bertolt Brecht”: <https://www.cultserariedades.com.br/biografia-do-dramaturgo-alemao-bertoltbrecht/> Acesso em 20/04/2020.

Figura 3 – Print de tela de exemplo de mapa mental



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

*Esse exemplo é meramente ilustrativo. Você deve colocar as palavras que jogar as mais importantes, as mais relevantes para apresentar o Teatro Épico. Eu sugeri algumas categorias, mas você não precisa se ater a elas. Crie o esquema da forma que você considerar mais pertinente e que melhor revela as principais informações que conseguiu apreender dos textos e dos vídeos. Você pode fazer o esquema no computador (usando o Word ou o Power Point, por exemplo), ou pode fazer à mão e tirar uma foto. Faça como for melhor para você.*

2) *Muitas das características do Teatro Épico derivam do que Brecht define como “estética do afastamento” – uma forma de fazer teatro que objetiva, ao invés de gerar identificação do público com os personagens e com a trama, mostrar as situações e proporcionar reflexão e crítica quanto ao que se vê. A partir disso, você consegue descrever algum momento da sua vida, no qual o fato de você se identificar com alguém, ter fortes sentimentos pela pessoa, nublou, ou seja, confundiu seu senso crítico e o fez ter uma opinião tendenciosa? O que foi necessário para que você percebesse que isso estava acontecendo?*

3) *Uma das características do Teatro Épico é o efeito de distanciamento/estranhamento, que consiste em tirar tudo o que um fato tem de natural, conhecido, evidente e permitir ao público ver como esse fato é criado e, assim, desferir um olhar crítico para com ele. Nesse sentido, descreva uma situação ou um fato que ocorre no mundo de hoje que é concebido e tratado com naturalidade, como se fosse uma verdade absoluta, mas que, em realidade, é construído socialmente – é resultado de forças sociais (como a cultura).*

Consideramos a pesquisa e a sistematização dos conhecimentos nela encontrados uma estratégia eficiente de fricção do estudante com os materiais. A pesquisa amplia os modos de contatar os conteúdos, visto que não existe uma ordem para fazê-la, nem uma definição do que deve ser visto como mais importante, etc. Ao pedir que façam um mapa mental, com categorias que lhes pareçam mais pertinentes, os estudantes estruturam os saberes a partir de lógicas próprias – visto que o mapa mental consiste na criação de conexões entre informações – e os organizam de maneiras que façam sentido para eles. O mapa mental funciona como uma demonstração da forma como um estudante sistematiza e organiza conhecimentos e garante-lhe uma certa autonomia, pois não é a forma como o professor “passou” o conteúdo

que deve ser apropriada e repetida. Tentamos, então, com esse recurso, dialogar com as ideias de Freire (1979, p.17):

Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. Muitos acham que o aluno deve repetir o que o professor diz na classe. Isto significa tomar o sujeito como instrumento. O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente.

Em seguida, buscamos aproximar os conceitos brechtianos de suas vidas, de modo que, ao criar ligações entre estes e uma situação vivida ou uma percepção pessoal sobre o mundo em que habitam, eles fossem apropriados de maneira mais pessoal e singular. Assim, os discentes passariam a perceber que essas criações de outras pessoas – no caso, as ideias de Brecht – dizem respeito a eles ainda hoje, mas de formas que são únicas a cada um deles. As relações que cada um estabelece entre o exterior – as ideias, os legados brechtianos – e o interior – suas experiências e constituição como sujeitos – tornam-se intransferíveis e muito mais repletas de sentido. Assim, os laços gerados com essa parcela de mundo são mais profundos. Esses, por sua vez, irão influenciar o modo como lidam com a obra teatral da Brava Companhia, ao retomá-la posteriormente, de maneira mais implicada com o trabalho sobre a forma teatral épica.

### *Atividade 3<sup>16</sup>*

Nesta atividade, os alunos deveriam analisar 2 tabelas de Brecht, em que ele diferencia as formas teatrais épica e dramática (figuras 1 e 2), retiradas do texto “A ascensão e queda da cidade de Mahagonny”. Em seguida, eles deveriam tentar responder algumas questões, as quais seriam debatidas em aula e cujas respostas eles remodelariam a partir da discussão coletiva. As perguntas eram, como já dito:

- 1. Como as definições de Brecht vão influenciar a relação que o espectador tece/desenvolve com o espetáculo?*
- 2. Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de criar as encenações teatrais, através da utilização dos elementos cênicos?*
- 3. Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de entender a função/o objetivo do teatro na sociedade?*
- 4. Quais são suas dúvidas ou outros pontos que considera importantes?*

---

<sup>16</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Atividade-domiciliar-2-EM-Artes-Teatro-15-Prof-a-Adriana.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

Com isso, almejava-se que o debate, o espaço mais público da aula virtual, ajudasse a iluminar as questões e possibilitasse que os estudantes enxergassem mais perspectivas para o assunto, ampliando o que havia sido apropriado por cada um.

Em seguida, pedíamos para, após a aula, os alunos responderem a duas novas questões referentes à peça “Este lado pra cima”, à luz do que foi debatido. Ao convidar a uma retomada da peça, a partir de um outro ponto de partida, depois de terem discutidos questões pertinentes a ela, buscava-se trabalhar no sentido do que defende Pupo (2015, p. 351):

[...] a ampliação das referências sem dúvida pode contribuir sobremaneira para enriquecer a fruição artística. Para que esse enriquecimento ocorra, contudo, é primordial ir além da simples apreensão de informações sobre o fenômeno artístico ou sobre o tema tratado. De modo bem mais complexo, trata-se de criar condições para que se dê uma ampliação da dimensão sensível do espectador, tecida a uma construção pessoal de conhecimentos.

Assim, questionávamos aos estudantes:

1) *Na encenação dessa peça, tenta-se criar a ilusão de realidade (seja nos espaços ficcionais, no tempo, ou nas ações)?*

2) *Tendo em vista que a peça dialoga com a Teatro Épico, de Bertolt Brecht, quais objetivos você acredita que o grupo tem em apresentar essa peça?*

Esse fluxo auxilia na potencialização da apropriação do legado épico existente na peça e, com isso, também impacta na própria apropriação da peça pelo estudante. A elaboração de novas relações com a obra, agora mais diretamente conectadas com uma forma, possibilita a ampliação de sua apreensão e dos conhecimentos da área. Desse modo, uma dimensão alimenta a outra e ambas são enriquecidas para o estudante.

#### *Atividade 4*<sup>17</sup>

Esta foi uma proposta de criação em que abordamos um dos muitos recursos teatrais épicos utilizados na peça “Este lado pra cima”: a quebra da quarta parede. Para isso, retomamos a lembrança da peça e convidamos os alunos a verem alguns vídeos<sup>18</sup> em que a quebra da quarta parede ocorria em produções audiovisuais – ressaltando como esse recurso foi expandido e apropriado por outras linguagens além da teatral. Em seguida, pedíamos:

---

<sup>17</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Atividade-domiciliar-2-EM-Artes-Teatro-17-Prof-a-Adriana.pdf>; Acesso em 13/10/2020;

<sup>18</sup> Compilado de cenas da série “House of Cards” <https://www.youtube.com/watch?v=kdE6Z8GxP-U>; Trailer do filme “A Grande Aposta”: <https://www.youtube.com/watch?v=zQBiSH0c-C8>; Trecho do filme “Deadpool”: <https://www.youtube.com/watch?v=tQ77hhTR3sl>. Acesso em 10/06/2020.

*A partir das experiências e referências estudadas, pense e roteirize uma cena curta, de no mínimo 1 minuto e meio e no máximo 5 minutos, em que você trabalhe com a quarta parede e a sua quebra. Ensaie a cena, em que você reveza entre falar diretamente com o público e apartar-se dele, como se não soubesse que há uma gravação. Após ensaiar, filme a cena. A câmera, agora, será seu público. A atividade pode usar e abusar de toda sua criatividade! Divirta-se! Caso queira trabalhar em grupo e fazer um vídeo editado, fique à vontade. Os grupos podem ter, no máximo, 4 integrantes. O tema é livre.*

Revelam-se, aqui, algumas potências. A primeira refere-se à ampliação do repertório sobre os possíveis usos do recurso em questão. Pelo contato com produções do audiovisual, o estudante percebe os contextos em que esse recurso pode ser usado, notando também a diferença de quando ele surgiu para o que é feito dele agora, em outras linguagens. Em segundo lugar, ver as produções audiovisuais é crucial nessa atividade porque eles experimentaram a quebra da quarta parede através do recurso de vídeo, o qual se aproxima muito mais dessa linguagem do que da teatral. Descobrir como algumas produções encontraram soluções para quebrar a quarta parede no universo audiovisual contribui para pensar nas possibilidades de articulá-la em suas criações com vídeo. Aqui, operam-se as lógicas tecnoviviais e é preciso criar um solo base em que os estudantes possam se alicerçar para compreender como trafegar por elas – o que é feito, em algum nível, pelos vídeos colocados na atividade. Por fim, essa tarefa domiciliar chama os alunos para manusearem, experimentarem – para o fazer (BARBOSA, 2010) – um recurso com o qual entraram em contato na peça trabalhada e que foi abordado durante as pesquisas e contextualizações sobre o teatro épico. Nessa proposta, eles criam algo de seu que dialoga com um aspecto do espetáculo; há a criação de algo singular que surge pelo trabalho com uma característica existente na obra cênica. A partir dessa articulação do ser com esse legado cênico, os indivíduos agem sobre o mundo ao mesmo tempo em que são mobilizados por ele. As relações passam a ser tecidas porque, ao elaborar algo de seu em diálogo com uma obra e com um recurso da linguagem teatral – que também existe no audiovisual –, os últimos ganham sentidos únicos para cada estudante. Através da prática com a mesma matéria de que o espetáculo se valeu, os estudantes passam a compreendê-la melhor e a apropriar-se dela, para criar e recriar o que desejarem. Dessa forma, concordo com Pupo quando afirma:

Uma nova cena da igualdade seria aquela em que performances heterogêneas se traduziriam umas nas outras. Não se trata de reivindicar a imersão do espectador na cena, mas sim de solicitar a ele que formule traduções – e é estimulante imaginar que elas poderiam também se manifestar cenicamente – daquilo que a representação assistida suscitou nele. Descortina-se aqui a perspectiva, sem dúvida fértil, da tessitura de um diálogo entre performances que engendre a fluidez contínua da construção/desconstrução de significados. (PUPO, 2012, p. 95)

Manifestando cenicamente a articulação de um recurso, não somente o jovem expressa sua apropriação como também a sua subjetividade, pois o modo como o faz é único e traduz um aspecto de seu ser. Os laços com o mundo se expressam pelo fato de ter se apropriado de algo dele, mas também, e, principalmente, pelo modo como a partir de agora faz uso, inova e renova o que foi apropriado, construindo algo de seu em relação a esse legado.

#### *Atividade 5<sup>19</sup>*

Esta foi a última atividade domiciliar desse bloco. Na primeira parte dela, havia uma retomada de pontos importantes sobre o teatro épico e, em seguida, era pedido que eles assistissem a trechos de dois vídeos<sup>20</sup> de produções contemporâneas inspiradas em peças de Brecht. Em seguida, pedíamos para que respondessem às questões:

*1) O que te chama mais atenção em cada vídeo? Por quê?*

*2) Quais situações ou temas as peças em questão parecem querer tirar de uma naturalidade, permitir ao público ver de uma forma crítica? Por que você acha que os grupos escolhem fazer isso?*

*3) Embora os dois espetáculos dialoguem com o Teatro Épico, cada um o faz de uma forma singular. Como cada um deles se utiliza dos elementos cênicos para criar uma estética de afastamento?*

*4) Os dois espetáculos são montagens relativamente recentes inspiradas em textos escritos por Bertolt Brecht: “A vida de Galileu” e “Terror e Miséria do Terceiro Reich”. A primeira trata da vida de Galileu e suas tentativas de provar que a Terra gira em torno do Sol, lutando contra diversas pressões políticas e sociais que impediam a validação da descoberta científica em questão; a segunda conta sobre a ascensão do Nazismo e a decadência de uma sociedade sufocada pelo terror. Por que você acha que esses textos, antigos e que dizem respeito a outras sociedades e locais, ganharam as montagens brasileiras nos últimos anos? Explique.*

A introdução de novos materiais é interessante para ampliação das perspectivas sobre o teatro épico e, conseqüentemente, sobre o espetáculo primeiramente trabalhado – “Este lado pra cima”. Ao expandir o repertório, ao perceber como outras produções articulam os mesmos elementos que já foram vistos na primeira peça, eles notam a singularidade que ela carrega e que as escolhas por usar um ou outro aspecto da linguagem, um ou outro signo, de uma ou outra maneira, revelam objetivos e anseios pertencentes àquela peça em específico. Ela é

---

<sup>19</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/08/AD-2Sem-2-EM-Artes-Teatro-19.pdf>; Acesso em 13/10/2020.

<sup>20</sup> Trechos da peça “Terror e Miséria no Terceiro Milênio”, do Núcleo Bartolomeu de Depoimentos: [https://www.youtube.com/watch?v=Mj99W\\_hG2dU](https://www.youtube.com/watch?v=Mj99W_hG2dU); Acesso em 05/08/2020.  
Trechos da peça “Galileu Galilei”, montagem de Cibele Forjaz: <https://www.youtube.com/watch?v=wEwfs7WBK0c&t=104s>; Acesso em 05/08/2020.

única, apesar de dialogar com muitas outras. É interessante dar a ver que os artefatos são conservados e renovados por cada espetáculo de uma maneira, assim como os próprios estudantes podem conservá-los e inová-los de outra.

Na segunda parte da atividade, pedíamos uma criação:

*Vimos, nesse bloco de atividades sobre Teatro Épico, três exemplos de peças que se relacionam com essa forma de pensar e fazer Teatro. Neles, vimos a repetição de um recurso – dentre vários –, usado como forma de gerar uma aproximação ao gênero épico – narrando – ou como modo de “estranhar” determinadas situações, possibilitar que o público se questione quanto à normalidade e naturalidade das coisas: a música.*

*A música, nos vídeos assistidos nessas semanas, funcionava tanto para contar alguma parte da história, narrar uma situação, quanto para denunciar fatos e problemas. Ela se constituía num recurso capaz de convidar o espectador a olhar criticamente uma situação ou a compreender melhor uma questão. Estava, dessa forma, intimamente ligada às questões abordadas pela peça. Esta, por sua vez, sempre esteve ligada a questões sociais, políticas, econômicas importantes para a sociedade e o mundo moderno.*

*Nesse sentido, pense num tema ou numa questão central que poderia ser norteadora de uma peça feita em 2020, no Brasil, em São Paulo. Para ela, componha a letra de uma música/poema cantado que funcione como ferramenta narrativa – que conte parte da história, ou algum fato importante, ou situe os personagens, entre outras possibilidades – ou como forma de denúncia, exposição das questões existentes nessa peça. A letra pode ser pensada enquanto letra de música, enquanto um poema a ser musicado, cantado, ou enquanto SLAM (você já ouviu falar nessa linguagem artística? Se não, coloco aqui um exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=JTGr1zbRmUk>).*

*Pense e descreva como você imagina a cena em que essa letra aparece – quem estaria em cena e de que forma estaria – e onde ela ocorreria. Estabeleça um ritmo para essa letra e grave um áudio dela para me enviar (esse ritmo pode ser criado por você ou pesquisado na internet, or exemplo – nesse caso, você pode mandar o link). Se quiser e conseguir, você também pode fazer uma melodia, utilizar-se de instrumentos e me enviar vídeo do que fizer. A descrição das questões mencionadas acima pode ser falada no próprio áudio, vídeo ou pode ser escrita e enviada juntamente ao seu áudio/vídeo.*

Aqui, a criação suscita os mesmos efeitos que os relatados na atividade anterior (com a criação de cenas que quebravam a 4ª parede). Convidando-os a criarem a partir da obra, buscamos

[...] caminhos mais mobilizadores para o estabelecimento de vínculos com a obra do que sua mera leitura, de modo a originar uma espécie de metabolização pessoal e intransferível daquilo que suscita o interesse de cada espectador diante de uma dada criação” (PUPO, 2012, p. 94)

É dessa metabolização pessoal que os estudantes constroem seus laços intransferíveis com os legados do mundo e preenchem-nos de sentido, conservando essa parcela de mundo ao mesmo tempo em que a renova, ao transformá-la com sua ação criadora. Assim, também se

inserem nesse mundo, passam a tomar parte efetiva nele, simultaneamente ao movimento de torná-lo novo, torná-lo outro, por conta de suas ações singulares.

- Noviembre

### *Atividade 1*<sup>21</sup>

Na primeira atividade desse bloco, pedíamos aos estudantes que assistissem ao filme “Noviembre” e, depois, acessassem um mapa mental coletivo<sup>22</sup>, para contribuir com sua fabricação.

O mapa mental coletivo foi uma estratégia para coletivizar as elucubrações surgidas pela apreciação do filme, de modo que os estudantes pudessem observar como a obra impactou e reverberou em cada um. Buscava-se gerar um caráter coletivo para a criação desse material, dado que acreditamos que o contato com a diferença é mola propulsora para que os seres possam se diferenciar de quem são agora. Isso é indispensável porque a escola é o local em que os estudantes, ao estabelecerem relações com o mundo, têm a chance de se tornarem seres singulares e diversos. Essa postura dialoga com o que afirma Belintane (2020, p. 6):

A escola [...] é e deverá continuar sendo a ambiência saudável do crescimento intelectual, das possibilidades, por exemplo, de um jovem mudar seu destino familiar, de se reposicionar subjetivamente em relação às trilhas repetitivas da cultura dos pais. Boa parte dos exemplos de cientistas, escritores, artistas bem sucedidos no mundo tem a ver com rupturas ou ampliações abruptas da ambiência familiar. Qual seria a ambiência mais propícia para que uma criança ou adolescente reúna condições de se descolar e se diferenciar minimamente dos pais? A do clube? A da igreja? A da família? Não seria a escolar, onde o aluno de fato se encontra com a diversidade e as adversidades e é obrigado a se reposicionar constantemente diante de um outro mais difuso e complexo do que o familiar?! Não é na diferença que a saúde psíquica se reforça em seu jogo de alteridade?

Desse modo, dentro do contexto de distanciamento, a ferramenta do mapa mental é uma forma de reunir os estudantes e os friccionar uns com os outros.

### *Atividade 2*<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> A atividade pode ser encontra em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/09/AD-2Sem-2-EM-Artes-Teatro-20.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

<sup>22</sup> O mapa mental era feito no link [https://www.canva.com/design/DAEGRC83zGU/share/preview?token=n9bCO211pGqIMNqL6pYmg&role=EDITOR&utm\\_content=DAEGRC83zGU&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAEGRC83zGU/share/preview?token=n9bCO211pGqIMNqL6pYmg&role=EDITOR&utm_content=DAEGRC83zGU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton) ; último acesso em 20/10/2020.

<sup>23</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/09/AD-2Sem-2-EM-Artes-Teatro-21.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

Nesta tarefa, pedimos que os alunos refrescassem sua memória do filme vendo o trailer<sup>24</sup> dele. Em seguida, dizíamos:

*O diretor Acheró Mañas brinca com as técnicas e a estética documental para contar uma história que não é real. A história contada pelo filme só existe nessa ficção. Mañas constrói o que é chamado de falso documentário. Ele trabalha com duas linhas na obra, uma em que mostra a história do grupo se desenrolando e outra em que os personagens, mais velhos, relatam seus pontos de vista sobre o que viveram no passado com o grupo. Contudo, nada disso realmente aconteceu, sendo apenas ficção.*

*A obra borra os limites entre ficção e realidade. Isso ocorre não apenas na forma usada para o filme, mas também nas situações que se desenrolam dentro dele, como podemos observar nas performances/esquetes feitas pelo grupo Noviembre, em que o público não sabe, num primeiro momento, que está ocorrendo um evento artístico/perfomático, tendo a impressão que as situações cênicas estão realmente acontecendo. A partir do filme e dessas questões, responda:*

1) *Você consegue inferir por que o diretor escolheu fazer esse filme no formato de falso documentário?*

2) *À determinada altura do filme, o grupo começa a borrar as fronteiras entre ficção e realidade. Em “Atentado” – esquete em que um casal de atores anda pela rua e o homem recebe um tiro na cabeça – os espectadores não sabem, a priori, que o que está ocorrendo é uma representação. Como você entende que isso influencia na forma como os espectadores se relacionam com o que presenciam/veem?*

3) *Como progressão para o embaralhamento que o grupo propõe entre ficção e realidade, o filme mostra uma situação em que arte e vida são confundidas. A cena final é resultado de uma incompreensão/confusão de um policial sobre o que estava se passando naquele momento, ao acreditar que Alfredo estava sacando uma arma de verdade. Você acha que existe algum limite para o que pode ser colocado em cena? Há limites para a arte?*

4) *Um dos motivos para a fatalidade final se suceder vem do fato de a intervenção do grupo teatral não ter sido algo do qual as autoridades sabiam, não era uma ação cênica “marcada”, agendada. Entretanto, a intervenção se relacionava justamente com esse fato. Quais poderiam ser os impactos na referida ação cênica se ela tivesse sido agendada, marcada – como uma peça de teatro para a qual se compra ingresso?*

5) *Você acredita que a arte é algo pelo qual vale a pena morrer? Por quê?*

Aqui, indagávamos os estudantes tanto sobre a linguagem do filme, os temas, quanto sobre suas opiniões sobre ele. Transitávamos tanto por análises quanto pela elaboração subjetiva de opiniões, de percepções. Esse movimento mobiliza os estudantes tanto para fora quanto para dentro de si: era preciso compreender, observar os elementos trazidos pela obra e, ao mesmo tempo, perceber o que ela suscitava neles. Esse jogo é primordial para a criação de laços e relações porque faz o indivíduo esperar e criar, friccionar-se com o mundo e

---

<sup>24</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=xK0AbPEKIrU> ; Acesso em 11/09/2020.

posicionar-se nele. Os jovens expressam a si mesmos ao atritarem-se com um artefato humano e cênico e elaborarem uma resposta a ele, reveladora de suas ideias e de seus pontos de vista. Com essa atividade, almejavamos alinhar-nos a seguinte perspectiva defendida por Desgranges (2015, p. 30):

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade.

Destarte, era essencial trabalhar questões da linguagem cinematográfica desse filme, suas discussões, articulando isso com as percepções, leituras e opiniões dos estudantes. Com isso, há a tradução e apropriação dos artefatos em termos próprios a cada um. Isso não significa, contudo, que o objeto em foco perde sua identidade, mas sim que cada ser relaciona-se com ele sob uma mirada singular. Assim, cada estudante tem a chance de construir um aspecto do mundo a partir de suas ações. Arendt elucida essa situação na seguinte passagem:

Somente quando as coisas podem ser vistas por muitas pessoas, numa variedade de aspectos, sem mudar de identidade, de sorte que os que estão à sua volta sabem que veem o mesmo na mais completa diversidade, pode a realidade do mundo manifestar-se de maneira real e fidedigna” (ARENDDT, 2007, p. 67)

Portanto, essa atividade traduz nosso interesse tanto nas leituras feitas por cada um quanto nos modos como compreenderam os diferentes aspectos cênicos da obra.

### *Atividade 3<sup>25</sup>*

Essa atividade propunha uma criação partida de um aspecto da obra cinematográfica. O filme apresenta diversas ações cênicas do grupo Noviembre, as quais variam de esquetes com figurinos e maquiagens bastante chamativas até ações em que o grupo se camuflava entre o público. Para essa atividade, recortávamos uma questão específica da obra e pedíamos:

*Assim, nesta atividade, convido-o(a) a pensar em uma ação cênica chamativa que se desenrole na rua. Essa ação deve conversar com algum fato, situação, discussão que você considere importante de acontecer nos dias atuais, na cidade de São Paulo.*

---

<sup>25</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/AD-2Sem-2-EM-Artes-Teatro-22.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

*Primeiramente, defina seu tema/questão e escreva uma breve sinopse da ação. Descreva quantas pessoas estariam envolvidas na ação e onde ela se daria (em que local da cidade).*

*Depois, você irá pensar no(s) figurino(s) ou na(s) maquiagem(ns) da(s) pessoa(s) envolvida(s) na ação. Em seguida, tentaremos tornar as ideias mais concretas. Você poderá optar por:*

**A) FIGURINO**

- Se optar pelo figurino, fazer um croqui do figurino imaginado para uma ou mais pessoas envolvidas na ação cênica. Lembre-se que croqui é um desenho que apresenta as características e o formato do figurino, então cores e descrições são importantes. Esse croqui pode ser feito à mão ou de forma digital, como você preferir.*
- Ainda com a opção do figurino, montar, com roupas, tecidos e acessórios de sua casa, um ou mais figurinos que poderiam ser usados para a ação cênica e depois tirar uma foto – ou mais de uma, no caso de ser mais de um figurino; você também pode vestir alguns de seus familiares, se desejar.*

**B) MAQUIAGEM**

- Se optar pela maquiagem, fazê-la em você ou em algum familiar e tirar uma foto do resultado.*

Aqui, como em todas as outras propostas, revela-se o olhar do mediador, o qual propõe algo baseado em seu olhar de espectador e dialogando com o que imagina que mobilizará aqueles estudantes em específico. Numa mediação, o envolvimento fundamental para a tessitura de relações dos jovens com a obra provém, também, do quanto uma proposta cativa e movimenta as energias de um grupo. Se isso ocorre, torna-se mais fácil a criação de laços com as obras, porque o que é feito o é de maneira prazerosa.

Ao se propor uma criação que parte de um elemento da obra, mas que não tenta repeti-lo, tentamos ter uma postura de mediadores como a dos artistas da arte contemporânea descritos por Desgranges (2002, p. 227):

Menos interessada em formular uma compreensão, um fechamento, uma sintetização da obra, em criar uma unidade para as partes, a arte da contemporaneidade quer propor ao espectador que faça análises, que elabore outros significantes, empreendendo, assim, uma atitude mais extremadamente autoral. O artista está menos preocupado com o entendimento que a obra suscita no espectador do que com a provocação que lhe faz.

Mediante essa provocação, instigamos a ação singular de cada um sobre uma obra e os legados que ela carrega. O modo como cada indivíduo irá fazer isso é a surpresa para a qual atividades de mediação devem sempre abrir espaço e é o que a tornam um fértil instrumento para a apropriação e renovação dos artefatos humanos.

#### Atividade 4<sup>26</sup>

Essa tarefa domiciliar era de criação e fazia uma conexão mais direta com o campo da performance. Partindo, mais uma vez, de um elemento trazido pelo filme, convidávamos os estudantes a criarem algo de seu em diálogo com o que era trazido pela obra fílmica. Algumas ações cênicas do grupo, no filme, brincavam com o desconhecimento do público sobre as ações que eles faziam e escolhemos propor experimentações com essa questão. Assim, pedíamos:

*Uma vez que estamos dentro de casa, dado o contexto de isolamento social, você deverá pensar numa ação para ser realizada dentro desse ambiente, para as pessoas que o dividem com você. Essa ação deve ser desconhecida pelas pessoas em sua residência. O foco da atividade é realizar uma ação cênica em casa sem que as pessoas à sua volta saibam que ela é uma ação artística, preparada, planejada.*

*Buscaremos investigar como as pessoas de sua casa – seu público – reagem a uma ação cênica quando não sabem que estão ocupando o lugar de público, quando pensam que estão diante da realidade em si e não de uma ação artística.*

Em seguida, sugeríamos algumas ações e indicávamos que eles poderiam criar quaisquer outras que lhes interessassem.

Mais uma vez, pelo fazer, os jovens iriam se friccionar com uma materialidade da obra e criar algo singular. Buscamos, nas propostas de criação, envolver os corpos dos estudantes – embora precisássemos, muitas vezes, dar outras opções para permitir que eles se envolvessem com a atividade, dado o contexto em que se encontravam –, porque víamos nesse vetor um impulso à apropriação e articulação dos legados, uma fonte de expressão dos seus repertórios e subjetividades que se irrompe cenicamente – o que é, na aula de teatro, um dos maiores objetivos. Queremos nos afastar do tipo de mediações descritas inicialmente por Pupo para nos aproximar de uma resposta ao seu questionamento:

A dimensão do jogo está quase ausente, e o corpo não é reconhecido como vetor potente do exercício da cena. Cabe, então, questionarmo-nos sobre a visão de teatro disseminada por tais propostas se pretendemos que as jovens gerações se apropriem de manifestações cênicas marcadas por constante ebulição, nas quais, inclusive, a dimensão performática se faz cada vez mais presente. (PUPO, 2015, p. 342)

Construindo corporalmente, os estudantes experimentam formas, dinâmicas, ritmos, conteúdos e lidam com muito mais questões a um só momento do que quando propomos atividades mais analíticas. Isso recupera um pouco o tipo de trabalho que eles desenvolviam

---

<sup>26</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/10/AD2Sem-2-EM-Artes-Teatro-23.pdf>; Acesso em 13/10/2020.

presencialmente, o qual preza por aprender as artes da cena fazendo-as. Neste caso, eles criam algo a partir de uma obra e podem se apropriar de uma manifestação cênica pondo-a em prática. Dentro das condições atuais, isso parece ser o máximo que conseguimos nos aproximar do que eram as aulas de teatro e as mediações artísticas.

- Animais noturnos

#### *Atividade 1*<sup>27</sup>

Nesta atividade para o 3º ano do ensino médio, pedimos que assistissem ao filme “Animais noturnos” e, em seguida, fizessem uma escrita automática com o que a obra suscitou neles. Essa era uma primeira camada de expectativa, que viria a ressoar nas seguintes. Esse foi um mecanismo pensado para dar vazão aos impactos da obra de maneira aberta, no sentido do que descreve Desgranges (2008b, p. 18):

[...] a recepção opera de modo contrário: o objeto artístico é que invade o espectador, atingindo-o em seu íntimo, fazendo surgir sensações, percepções, imagens, entre outras produções, advindas da experiência pessoal do participante. O espectador desempenha o ato de leitura valendo-se, tanto da análise de elementos de significação oriundos do texto cênico proposto pelo autor, quanto de conteúdos outros, percebidos, lembrados e criados durante seu percurso de leitura.

Ao pedirmos uma escrita automática, as sensações, percepções, memórias que emergiram do contato com a obra precisam tomar uma forma para serem expressas e isso demanda um esforço criativo dos estudantes. Assim, engendra-se um primeiro nível de criação sobre a obra.

#### *Atividade 2*<sup>28</sup>

Aqui, os alunos deveriam refletir sobre algumas questões partidas do filme, realizar anotações para o debate em aula e, após esse momento, respondê-las. As perguntas eram:

- 1) *Como o filme relaciona vida e criação artística?*
- 2) *De quais estratégias – no enredo e nos aspectos técnicos – o filme se utiliza para criar ligações entre o plano do real e o plano da ficção?*
- 3) *Como a abertura (os créditos iniciais) se relaciona com a proposta estética do filme?*

---

<sup>27</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Atividade-domiciliar-3-EM-Artes-Teatro-15-Prof-a-Adriana.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

<sup>28</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Atividade-domiciliar-3-EM-Artes-Teatro-16-Prof-a-Adriana.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

4) *De que modos o filme aborda questões estéticas – como o entendimento do que é belo ou feio, fascinante ou incômodo?*

5) *Existem algumas questões dúbias no filme, que ficam a cargo de cada espectador tomar uma decisão. Sobre algumas delas, o que você pensa? Explique brevemente.*

a. *O mesmo ator (Jake Gyllenhaal) interpreta os personagens protagonistas na ficção do livro (personagem Tony Hastings) e no plano real (personagem Edward Sheffield). Por que você acha que isso acontece?*

b. *As personagens femininas da ficção (Laura Hastings e India Hastings) são realmente daquela forma – ruivas, sendo a mãe bastante parecida com Susan – ou são projeções de Susan sobre as personagens?*

c. *Por que Edward não aparece no encontro marcado com Susan?*

Nessa atividade, como em outras que deveriam ser respondida por escrito, articulávamos análise objetiva e construção de leituras subjetivas. Essa obra cinematográfica é ainda mais interessante porque já propõe, ela mesma, fissuras em que o espectador deve agir, para encontrar soluções. A própria obra já implica os espectadores em uma atitude de criação, ao trazer elementos de estranhamento – como o mesmo ator fazer dois personagens – e não solucionar questões. Isso instiga os estudantes, atiga sua curiosidade, e muda a chave com que eles geralmente operam ao assistir um filme. “Animais noturnos” dá-nos ainda mais portas de entrada para criar as propostas de medição, porque ele já faz, à sua medida, o que se almeja numa mediação:

A partir dessa perspectiva, o percurso de leitura do texto cênico suscita no espectador, tornado participante, uma infinidade de sensações, imagens, sonoridades, lembradas e inventadas, e que são revistas, modificadas, recriadas no decorrer do próprio processo. Cada novo elemento de significação que surge no avançar da leitura, proposto intencionalmente ou não pelo artista – um personagem desconhecido, uma palavra dissonante, uma ação surpreendente, uma reação de alguém da plateia, um ruído inesperado –, estimula o espectador a revisitar o arsenal de lances perceptivos, mnemônicos e inventivos produzidos por ele até então, tecendo novas associações possíveis, outras possibilidades de análise. (DESGRANGES e SIMÕES, 2017, p. 347)

Assim, uma vez que esta obra precisa do espectador para se constituir, ela já envolve o aluno em sua conservação e renovação. A ação dos estudantes/espectadores é determinante para a conservação do filme no mundo, pois são os sentidos que eles dão para esse produto que o constituem. Como mediadores, tentamos fortalecer ainda mais essa relação e auxiliar a evidenciar a importância das ações dos alunos sobre as obras, para elas, mas também para si mesmos. As relações travadas com o filme passam a fazer parte de sua formação como sujeito e a obra ganha um novo lugar no mundo sempre que recebe o sopro de vida de alguém.

### Atividade 3<sup>29</sup>

Neste último exercício, pedimos uma criação inspirada em algo trazido pelo filme:

*Tendo suas experiências como fonte de repertório – conjunto de imagens, histórias, cheiros, memórias, etc – elenque uma experiência significativa de sua vida para servir de base a uma criação artística. Assim como o personagem Edward Sheffield o faz, apoie-se numa experiência pessoal importante para você para criar uma ficção. Você pode escolher entre os seguintes formatos:*

- *um conto – por escrito;*
- *uma crônica – por escrito;*
- *um vídeo de uma cena (no mínimo, 2 minutos, em que podem existir narradores ou personagens, interpretados por você e familiares ou por bonecos/objetos manipulados);*
- *um roteiro de cena – por escrito;*
- *uma narração - por áudio.*

Desejávamos, nessa proposta, que a experiência sensível do filme fosse digerida e transformada de acordo com a pluralidade dos estudantes. Buscávamos dialogar com o que afirma Pupo (2012, p. 96):

Quando pretendemos que a dimensão poética seja conquistada na fruição da obra o caminho não parece ser disseminar ou apreender informações, mas sim propor uma abertura à experiência sensível, propiciando ao mesmo tempo a ocasião do estabelecimento de trocas em torno dela. Uma ideia forte emerge dessas considerações: suscitar no espectador a disponibilidade sensível que lhe permita estar à escuta daquilo que a obra provoca nele pode constituir uma pista digna de ser trilhada.

A maneira como o discente articularia suas experiências, subjetividades, seus repertórios e o filme revelaria a si mesmo em relação ao último. Isso, contudo, nem sempre se dá de forma evidente. Nosso esforço está em, mesmo não encontrando correspondências de uma apropriação, instigar os estudantes a tecerem relações, envolverem-se com o material de maneira significativa e, com isso, permitir que ele gere no seu ser algo de novo, de relevante, algo preenchido de sentido, que o torne ainda mais ligado a esse mundo e a tudo de mais humano que ele tem a nos oferecer.

#### 3.4 Respostas e criações dos estudantes

---

<sup>29</sup> A atividade pode ser encontrada em: <http://www3.ea.fe.usp.br/wp-content/uploads/2020/06/Atividade-domiciliar-3-EM-Artes-Teatro-17-Prof-a-Adriana.pdf> ; Acesso em 13/10/2020.

As produções dos estudantes consistiam em uma parte de grande – se não a de maior – importância para os processos de mediação artística. Por meio de suas respostas e de suas criações, podíamos observar se conseguimos provocar o envolvimento deles com o material; inferir o quanto este os mobilizou; analisar em que pontos a obra reverberou nas produções dos alunos; e perceber quais foram os pontos falhos de nossas propostas.

Estudar essas produções, contudo, não pode assumir um caráter de busca de correspondências. A fricção com uma obra não necessariamente irá gerar uma produção do aluno que se utiliza dos mesmos aspectos, dinâmicas e características dela. Como a sua subjetividade entra no jogo, como se almeja a criação de algo novo – singular dos estudantes – a partir da obra, e como não queremos criar uma prescrição de modos de fazer – o que ceifaria a própria possibilidade de as subjetividades entrarem em cena –, seria contraditório buscar identificar correspondências diretas e evidentes entre a obra e a criação do aluno. O que podemos fazer é tentar analisar o que cada estudante realmente fez e como isso pode traduzir laços criados entre eles e o objeto sobre o qual se debruçou. Entretanto, isso nem sempre é possível. Algumas vezes as reverberações causadas por uma atividade de mediação só são sentidas tempos depois; por vezes, elas se expressam em outros campos que não o artístico; ainda, a consciência das relações estabelecidas nem sempre existe. Desse modo, não podemos encarar a avaliação das atividades de mediação como ferramentas de comprovação de efeitos ou como identificadores de apropriações e entendimentos. O que nos interessa pertence a outra ordem de avaliação, mais complexa e menos normativa. Assim, podemos apenas analisar as criações e respostas dos estudantes, fazer inferências e tirar conclusões lógicas a partir do que os discentes realizam.

A avaliação acima referida diz respeito a buscar compreender os impactos de uma mediação nas vidas dos estudantes. Difere-se, portanto, da avaliação escolar. Para esta, a estratégia utilizada ancorou-se no cumprimento dos objetivos propostos por cada atividade e no número delas que foi realizada. Como já dito no capítulo anterior, a Escola de Aplicação optou por não avaliar a qualidade dos trabalhos dos estudantes, mas sim a quantidade, devido ao contexto atual, o qual pode dificultar imensamente os processos educacionais de cada um. Assim, para a avaliação da EA, a qualidade do trabalho e o empenho do estudante para com ele são abordadas como algo mais: aparecem enquanto alertas, sugestões, princípios norteadores.

Para nós, mediadores, avaliar consiste em analisar os modos com que cada estudante se relacionou com uma proposta, com uma obra, ou com um conteúdo; em observar o que cada um deles mobilizou para responder a uma determinada atividade – quais repertórios, conhecimentos, ideias, sentimentos, etc. –; em perceber a implicação de um estudante com determinado material, etc. Desse modo, reuni algumas produções de alguns estudantes, as quais julgo serem mais proveitosas para a análise e estudo, de forma que possamos examinar o que elas trazem e como criam relações com os materiais, além de nos possibilitar perceber as propostas de mediação mais ou menos frutíferas, problemáticas ou difíceis. Os nomes dos discentes foram suprimidos e seus rostos escondidos a fim de proteger suas identidades.

- Este lado pra cima

#### *Atividade 1*

Esta era a atividade que inaugurava o trabalho com a peça da Brava Companhia. Pedíamos para que vissem um trecho do espetáculo e depois respondessem algumas perguntas:

*1) Como é a relação dos atores com o público? Como é a relação palco/plateia desse espetáculo?*

*2) Os atores são personagens ou narradores? Isso se mantém constante durante toda a peça ou há saltos de um para o outro?*

*3) Pelo trecho que assistiu, os atores agem como os personagens que vivem? Qual a função dos atores no desenrolar do espetáculo?*

*4) Há, na peça, forte presença de músicas, coros e símbolos (construídos com os objetos cênicos e com o corpo dos atores). Como você acha que isso contribui para atrair a atenção do espectador?*

Chamamos a atenção do aluno para algumas questões referentes à linguagem do espetáculo, sem antes prover informações sobre ela. Assim, as respostas traziam descrições do que eles puderam observar e justificativas baseadas em momentos específicos do espetáculo. Desse modo, por exemplo, ao invés de recorrer imediatamente a um conhecimento específico da área para responder à primeira questão, indicando a formatação de uma arena, os estudantes descrevem-na; eles também contam cenas, descrevem ações dos atores:

Estudante 4: “A plateia está organizada em círculo em volta dos atores, mas isso não é estável, às vezes os atores saem do meio, se juntam com os espectadores ou andam por fora. Apesar dos espectadores não participarem efetivamente da peça como personagens eles

possuem interação sim com os atores, não existe uma quarta parede, os atores falam, olham e apontam para as pessoas”;

Estudante 5: “A relação dos atores com o público é muito boa acho que posso até dizer que é bem exposta a relação dos atores com o público pois há uma comunicação entre eles e a relação entre palco e plateia é que eu acho que a plateia que fez ao palco pois ficou em volta dos atores criando meio que um círculo de plateia envolta dos atores”;

Estudante 8: “Os atores dialogam com o público várias vezes, seja fazendo-os rir ou contando seus sonhos e objetivos. O palco fica no centro e a plateia ao redor, sendo um Palco de arena”.

Esse modo de responder às perguntas se mantém também nas seguintes, e todos os que responderam à atividade, o fizeram dessa forma: aspectos da linguagem eram trazidos por fatos e exemplos da peça. Em todas as questões os estudantes relacionaram coerentemente o que viram ao que era indagado e, justamente essa coerência possibilitada pela ancoragem das perguntas a questões concretas do espetáculo, revelou uma fragilidade na terceira questão. A ela, os alunos responderam:

Estudante 5: “Pelo trecho que eu assisti, os atores agem como os personagens que vivem sim os mendigos sonhadores, a função dos atores acho que eles explicam para a plateia de como o mundo de hoje a sociedade mudou muito”;

Estudante 8: “Os atores fazem várias críticas com um tom de graça para desconstruir o povo, eles explicam o surgimento do ‘nosso mundo’. Ps.(a primeira pergunta eu não entendi muito bem)”;

Estudante 6: “Sim os atores agem como personagens que vivem, pelo menos ficou evidente pra mim, principalmente na parte do morador de rua; mas o principal objetivo não é “viver” os personagens e sim contar a história da sociedade através dos personagens”.

“Os atores agem como os personagens que vivem?” é uma pergunta problemática porque os atores realizam ações dos personagens pelos quais trafegam. A questão estava em perceber se eles “encarnavam” os personagens, se simulavam que aquelas situações estavam verdadeiramente acontecendo naquele momento, se queriam fazer parecer estar vivenciando realmente aquelas ações – se estavam num registro realista de atuação. Os estudantes disserem que eles estavam agindo como personagens reflete o fato de, efetivamente, eles estarem vendo atores desempenharem ações pertencentes aos personagens. A diferença é que eles não faziam isso de maneira realista, só que isso não era o que a pergunta indagava. Desse modo, embora as respostas apontem-nos um problema de instrução, elas demonstram que os estudantes criaram uma relação coerente para o que viram no tocante ao que era perguntado.

Percebo, por essa experiência, que trabalhar com a concretude do espetáculo é um maneira fértil de abordar a linguagem teatral, porque as correspondências entre eles precisam

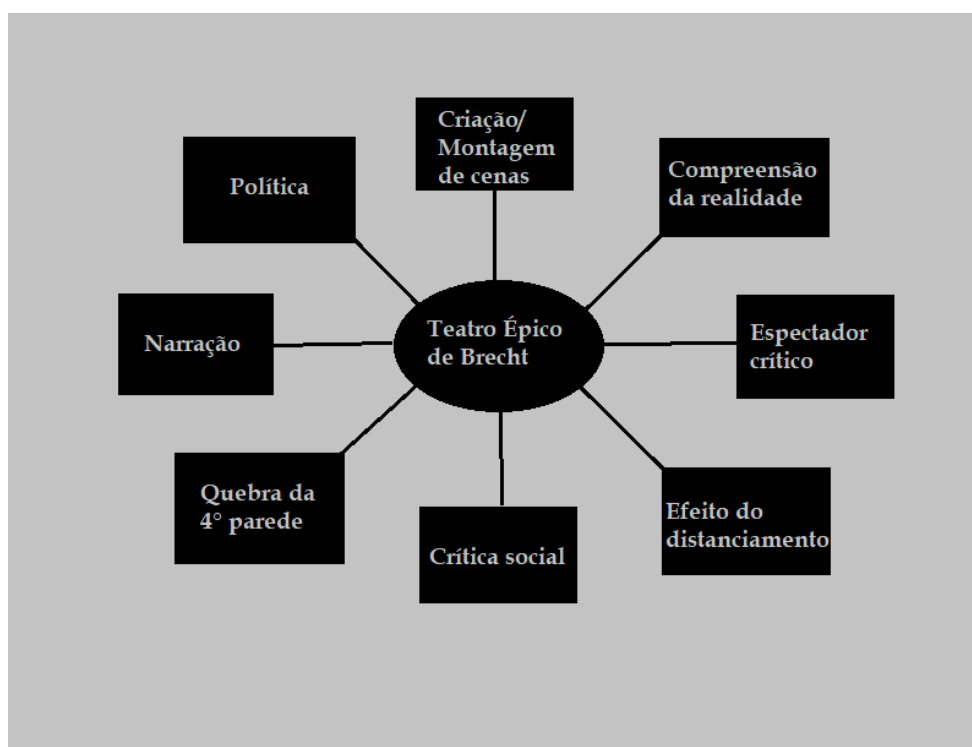
se ancorar no que existe dentro da peça. Assim, convoca-se o aluno para realmente apreciar a obra, pois é desse gesto que ele conseguirá responder às questões linguísticas para as quais a atividade chama a atenção.

### *Atividade 2*

Essa atividade pedia que os estudantes realizassem uma pesquisa – a partir de textos e vídeos indicados por nós – sobre Brecht e o Teatro Épico, criassem um mapa mental com o que consideravam mais importante dessa pesquisa e respondessem a duas perguntas.

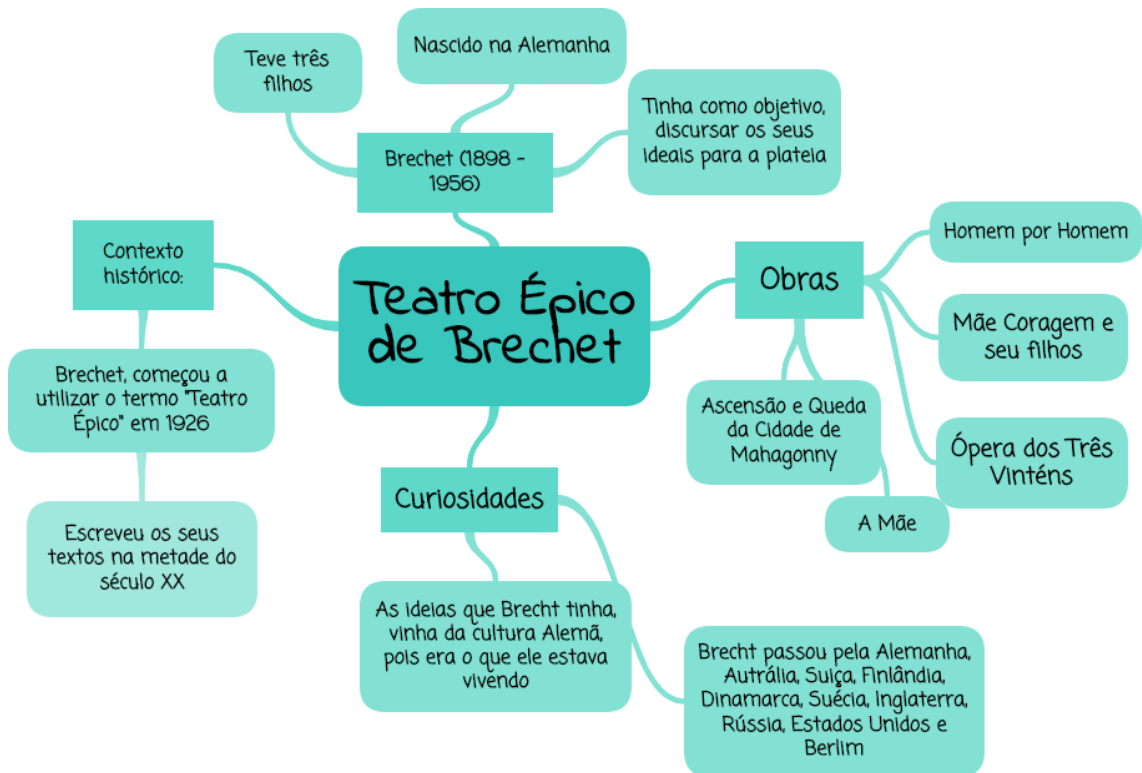
Os mapas mentais mostram as diferentes formas como os estudantes se envolveram com os conhecimentos descobertos na pesquisa. Abaixo se encontram alguns exemplos:

Figura 4 – Mapa mental feito por estudante 1



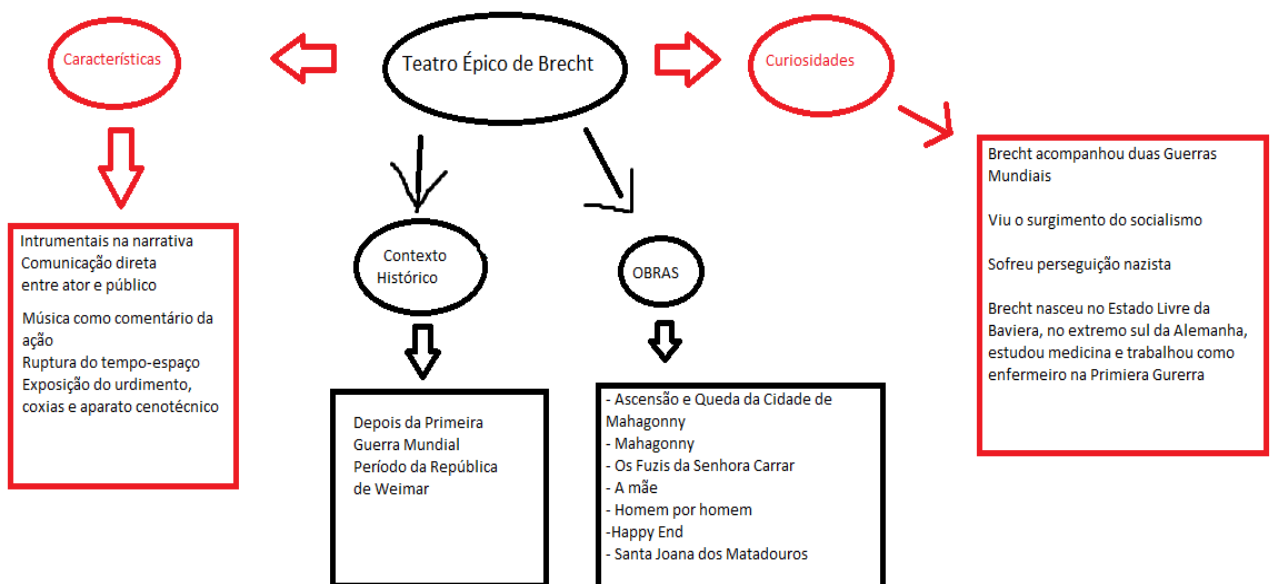
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 5 – Mapa mental criado por estudante 9



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 6 – Mapa mental feito por estudante 14



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

As duas perguntas seguintes pediam uma articulação entre conceitos brechtianos e situações vividas por eles ou observadas ao seu redor, de modo que eles pudessem perceber como as ideias de Brecht refletem problemáticas do mundo – mesmo que distintamente de

como o faziam na época do autor – e, ao buscar conexões com suas vidas, pudessem apropriar-se desses conceitos de forma mais própria e significativa.

A primeira delas questionava:

*2) Muitas das características do Teatro Épico derivam do que Brecht define como “estética do afastamento” – uma forma de fazer teatro que objetiva, ao invés de gerar identificação do público com os personagens e com a trama, mostrar as situações e proporcionar reflexão e crítica quanto ao que se vê. A partir disso, você consegue descrever algum momento da sua vida, no qual o fato de você se identificar com alguém, ter fortes sentimentos pela pessoa, nublou, ou seja, confundiu seu senso crítico e o fez ter uma opinião tendenciosa? O que foi necessário para que você percebesse que isso estava acontecendo?*

A conexão com cenas de suas vidas nas transcrições abaixo demonstra como eles compreenderam o que a “estética do afastamento” buscava evitar:

Estudante 3: “Teve um ocorrido na escola, em quem algumas meninas de outro ano começaram a implicar com minhas amigas de sala. Por serem minhas amigas as defendi, pois só escutei o ponto de vista delas. Um tempo depois uma das meninas do outro ano me contou o outro lado da história e nessa hora que percebi que minhas amigas estavam erradas, por um histórico que eu conheço delas. Vi que fui só na onda por serem minhas amigas”;

Estudante 2: “eu tenho um exemplo que não se encaixa completamente nessa situação, mas acho que tudo bem. Minha avó por parte de pai já falou mais de uma vez que era pra eu escolher um namorado bem bonito e tal, mas e se eu for lésbica? Ela nunca me perguntou isso. Apesar de eu ser hetero, me incomoda o fato de não passar pela cabeça dela outra possibilidade. E por ser minha vó, eu deixei passar, mas não deveria. (pode até ser uma coisa banal, não sei, mas me incomoda)”;

Estudante 8: “Uma vez alguns “amigos” me contaram várias coisas de uma garota fazendo-a parecer uma pessoa realmente ruim e chata, e que ela não gostava nem um pouco de mim. Por essas coisas terem vindo de pessoas próximas de mim na qual eu confiava, acreditei no que elas disseram e fiz julgamentos sem nem saber o lado dela. Alguns meses depois eu acabei tendo um conversa com essa garota casualmente e na verdade descobrir que ela era uma pessoa muito agradável e que tudo aquilo que meus amigos me disseram não passava de histórias distorcidas. Enfim, levei como aprendizado não julgar pessoas antes de saber os dois lados da história”.

A última questão dizia:

*3) Uma das características do Teatro Épico é o efeito de distanciamento/estranhamento, que consiste em tirar tudo o que um fato tem de natural, conhecido, evidente e permitir ao público ver como esse fato é criado e, assim, desferir um olhar crítico para com ele. Nesse sentido, descreva uma situação ou um fato que ocorre no mundo de hoje que é concebido e tratado com naturalidade, como se fosse uma verdade*

*absoluta, mas que, em realidade, é construído socialmente – é resultado de forças sociais (como a cultura).*

As ligações criadas pelos estudantes nas respostas abaixo mostram bem as relações tecidas entre o conceito e os indivíduos. O apontado por cada estudante revela o que lhe é mais próximo, o que é mais importante para si. Revela também as formas com que cada um encara o mundo, o que reflete os diferentes lugares ocupados nele. A singularidade de cada um é evidenciada pelo que critica, e pela forma como o faz:

Estudante 5: “Posso dar um exemplo que acabou de acontecer um jovem negro de 14 anos foi baleado no RJ, nome dele era João Pedro foi baleado na barriga e era um menino de comunidade e sim em realidade é construído socialmente, pois muitos negros jovens periféricos são morto por bala perdida difícil de acreditar pois toda vez é bala perdida e para outras pessoas isso concebido e tratado com naturalidade, pois não é com elas e tals pois toda vez que um jovem negro de periferia morre eu sinto na pele pois sou um jovem preto também”;

Estudante 2: “o fato das pessoas verem o trabalho de Gari, lixeiro, entregador como um trabalho ruim, desnecessário, e que não tem muita importância, sendo que são trabalhos fundamentais da sociedade, principalmente no mundo de hoje”;

Estudante 8: “O fato das pessoas acharem que a vida é constituída em, estudar, trabalhar, namorar, casar e ter filhos, sendo tudo isso nessa ordem e com "idades certas". Algumas pessoas até crítica/julga se você não pretende seguir esse conceito ou dizem que sem isso você se tornaria uma pessoa infeliz. Mas na verdade, não é assim, as pessoas podem seguir a ordem que ela quiser em suas vidas e ta tudo bem se elas não quiserem ter filhos ou não se casaram ou se quiserem no fim isso não importa”;

Estudante 14: “O racismo é infelizmente uma das coisas mais naturais do mundo, é normal um negro ser visto como mais violento e perigoso do que um branco, uma pessoa mais branca vai ser sempre mais capaz do que uma negra. É uma coisa totalmente normal os negros serem maior número no sistema carcerário no Brasil já que negros são violentos e cometem mais crimes, e pelo visto é totalmente aceitável aos olhos de milhões de brasileiros as forças policia matarem jovens negros todos os dias no Rio de Janeiro só por serem negros”.

As relações construídas com o as ideias de Bertolt Brecht são pessoais, intransferíveis, embora possam ser compartilhadas com outras pessoas. O modo como se escolhe um recorte, como se expressa sobre uma questão, demonstra os indivíduos que somos em relação à determinada parcela do mundo. As relações se dão porque, em outro contexto, ou em outro momento de sua vida, a resposta a essa pergunta da atividade poderia ser outra, mas, em todos os casos, ela revelaria quem somos naquele momento, em diálogo com o mundo com o qual nos defrontamos também naquele momento. Erika Fischer-Lichte traduz bem a geração de relações pelo indivíduo implicado no trabalho artístico: “[...] as significações não lhe são transmitidas, mas que é ele mesmo quem as cria e ele poderia, do mesmo modo, criar outras”;

isso permite que ele possa “fazer a experiência de si mesmo enquanto ‘criador de um novo sentido” (Fischer-Lichte, 2008 *apud* PUPO, 2015, p. 352).

### *Atividade 3*

A peça “Este lado pra cima” era aqui retomada, após a discussão feita em aula virtual norteada pelas seguintes questões, já mencionadas:

*1. Como as definições de Brecht vão influenciar a relação que o espectador tece/desenvolve com o espetáculo?*

*2. Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de criar as encenações teatrais, através da utilização dos elementos cênicos?*

*3. Como as definições de Brecht vão influenciar a forma de entender a função/o objetivo do teatro na sociedade?*

*4. Quais são suas dúvidas ou outros pontos que considera importantes?*

Era pedido que eles reassistissem ao mesmo trecho da peça trabalhado há duas semanas. A partir das novas perspectivas sobre o Teatro Épico trazidas na aula, perguntávamos:

*1) Na encenação dessa peça, tenta-se criar a ilusão de realidade (seja nos espaços ficcionais, no tempo, ou nas ações)?*

*2) Tendo em vista que a peça dialoga com a Teatro Épico, de Bertolt Brecht, quais objetivos você acredita que o grupo tem em apresentar essa peça?*

Na primeira questão, revisitávamos o debate iniciado na 1ª atividade domiciliar, o qual sofreu da pergunta mal elaborada. Agora, com os alunos já munidos de conhecimentos sobre as diferenças de registros de atuação e encenação entre as formas dramática e a épica, devido à aula, reformulamos a pergunta e pedimos uma nova reflexão a eles. A maior parte das respostas se assemelhava a estas:

Estudante 6: “Não tenta criar a ilusão da realidade pois acho que não é essa a intenção. Acho que o foco da peça não é encenar uma história, apenas, é contar uma história para o público e utilizar objetos e músicas para auxiliar, por isso que não há necessidade de criar uma ilusão da realidade”;

Estudante 9: “A peça não tem como objetivo criar a ilusão da realidade, os atores invocam os espaços ficcionais, apenas com a fala/narração, com o figurino, com os objetos em cena”.

A apropriação de conceitos, noções e características da forma teatral épica ressoou fortemente nessa atividade. Na aula, havia sido abordada a questão da invocação de certos

elementos através de outros – o recurso da metonímia –, a exposição do aparato teatral, os objetivos críticos do teatro épico, etc. Ao retomar a peça, os estudantes analisam como ela dialoga com a forma em questão e buscam perceber o que, no espetáculo, liga-o à última. A apropriação da linguagem vem da fricção da teoria com a prática – da expectativa deste espetáculo –, e assim, o olhar dos discentes é ampliado tanto para a obra quanto para o conteúdo. Com isso, podem estabelecer novas relações com ela, agora de forma mais ampla, e perceber-se perante ela a partir desse novo ângulo.

Houve outras respostas, contudo, que merecem mais atenção:

Estudante 1: “Na peça os atores criam uma ilusão da realidade através da música utópica que fala sobre um lugar onde tudo é justo para todos, e também demonstram isso através da encenação quanto estão sorrindo, se abraçando e se cumprimentando”;

Estudante 5: “Sim, nas ações tenta se criar uma realidade de ilusão acho que quando mostra que os policiais ali nos 17 minutos o um pouquinho antes falam em deixar meio que a sociedade melhor ai eles fazem a cena meio que expulsando o mendigo de todo o lugar que ele fica, dizendo que é o trabalho dele para o melhor da sociedade e ele dizem que fara o necessário para acabar acho que com os mendigos que ficam na rua”.

Essas duas respostas trazem um componente interessante: a mudança do termo usado na pergunta “ilusão de realidade” para termos próximos, mas com sentidos distintos. Nesses exemplos, encontramos a ideia de “ilusão da realidade” e de “realidade de ilusão”. Essas mudanças, da forma como apareceram, transformam a ideia de uma tentativa de reprodução fiel da realidade para a de uma realidade montada, construída, que não representa a nossa verdadeiramente, sendo criada em cima de ilusões. Esse dado precisou, então, ser explicado pela professora.

Era perceptível na resposta do estudante 1 que ele percebia que a peça não se assemelha à realidade, sendo uma construção “utópica” dela. Nesse caso, mesmo mudando o termo, a resposta do estudante é coerente com o termo usado por ele: se a peça cria uma ilusão *da* realidade, ou seja, uma fantasia sobre a realidade, ela, obrigatoriamente, não poderia criar uma ilusão *de* realidade. Não sabíamos, entretanto, se o estudante tinha consciência dessa diferença. Desse modo, Adriana o enviou uma explicação, em seu retorno à atividade, ao que o estudante respondeu dizendo perceber a diferença. Já no segundo caso, a resposta era um pouco mais confusa, e Adriana delineou as diferenças de sentido entre os termos e ressaltou o pensamento aparentemente contraditório que havia na resposta.

Essas explicações são cruciais porque impactam nas compreensões sobre o material trabalhado. Se essa questão é apropriada de maneira distorcida, também o olhar sobre a obra seria distorcido. Especialmente por nos encontramos dentro do universo escolar, essas apropriações importam e são determinantes para a formação do aluno. Por isso, não havia ponta solta que a professora não buscasse elucidar.

Quanto à segunda pergunta, ao estabelecer explicitamente conexão entre a peça e uma forma, os estudantes teceram conexões entre os objetivos do teatro épico e os objetivos específicos que “Este lado pra cima” possui, aos olhos deles. Algumas das respostas foram:

Estudante 9: “Acredito que o grupo tem como objetivo mostrar para os espectadores um lado mais crítico das coisas que estão sendo apresentadas, dos problemas da sociedade que estão sendo apresentados”;

Estudante 5: “Os objetivos que o grupo tem em apresentar essa peça é acho que mostrar para o público como nossa sociedade é como ela age com algumas pessoas, como o progresso vem de uma maneira para acabar com o sonho de alguém para acabar com aquilo que a pessoa acredita ser e para mostrar também o que os opressores fazem e o que passa o oprimidos”;

Estudante 3: “Tenho em mente que o grupo quer passar a informação de que sempre há algo sendo implantado, desde novas construções a leis, a superioridade. Porém eles também falam da importância de seguir seus sonhos. Resumindo, eles querem nos dizer que devemos prestar mais atenção a o que estão nos impondo, o quanto essa mudança pode nos afetar”.

Essas novas compreensões sobre a peça permitem novas relações com ela e com o conteúdo no qual ela está inserida e tornam-na mais global, sem, contudo, torná-la acabada, finalizada. Ela sempre será nova porque ela só se consolida quando chega ao espectador e, este, por sua vez, é sempre outro, está sempre construindo um novo laço com o mundo e diferenciando-se. O espectador do 2º ano da Escola de Aplicação desta atividade não era o mesmo da primeira, nem será o mesmo da última. A obra, então está sempre aberta a ser outra aos olhos do espectador.

#### *Atividade 4*

Nesta atividade, propúnhamos a primeira criação artística a partir da peça. Era pedido que os estudantes criassem cenas em que quebrassem a 4ª parede.

O fazer era a mola propulsora para que os estudantes se apropriassem desse recurso de linguagem presente na peça “Este lado pra cima”. O que eles faziam com ele era aberto para sua ação; a liberdade para criar convidava a singularidade de cada um a emergir. O aluno

podia fazer o que mais lhe interessava e mobilizava, desde que articulasse isso com o recurso em questão.

As produções<sup>30</sup> contaram com relatos do isolamento, sátiras a pessoas que furam a quarentena, cenas ficcionais mais cômicas, abordando desde jogo de futebol até uma relação de mãe e filha, etc. Algumas criações contaram com movimento de câmera, edição, outras consistiram em uma câmera parada e movimentação dos atores diante dela. Em todos os casos, por mais diversos que fossem, as formas como eles incorporaram a quebra da quarta parede nas cenas construía coerência com as propostas dos vídeos.

Era interessante observar as escolhas de temas, os registros de atuação e as diferentes soluções encontradas para quebrar a quarta parede com a câmera. Isso manifestava a apropriação do recurso linguístico, dado que os estudantes o souberam articular com precisão para seus objetivos; e também revelava partes de seu ser. Os temas, as discussões levantadas, as histórias contadas são criações únicas de cada um deles. A expressão dessa singularidade em diálogo com um legado cênico – o recurso da quebra da quarta parede – o transforma e o faz ter um sentido para cada estudante. Sentido, aqui, não se assemelha à finalidade, mas a um peso, um lugar simbólico, uma significância na vida de cada um: é essa plenitude que se traduz numa apropriação significativa, pessoal e intransferível de um artefato por cada ser. Agindo, criando essas cenas, os estudantes transformam algo que viram na obra – um legado linguístico – em algo de seu, novo e, ao mesmo tempo, velho, porque carrega essa parcela de mundo consigo – ressignificada e renovada.

É importante ressaltar que apenas cinco alunos criaram essas cenas – metade da quantidade que, geralmente, responde às atividades com frequência. A dificuldade para criar vídeos recaí sobre a maior exposição em casa e a maior complexidade exigida para estar em cena ao mesmo tempo em que manejando os materiais necessários para a gravação. Assim, por mais que esta tenha se mostrado uma atividade muito interessante e rica, ela não foi muito realizada. Deste fato, vale questionar qual a medida é mais adequada para cada momento: se propomos práticas que mexem mais com o corpo, que implicam os estudantes numa ação cênica, mas que eles realizam menos, ou continuar trabalhando com propostas que são mais realizadas, por se apoiarem na escrita, mas que pouco mobilizam a criação cênica corporal.

---

<sup>30</sup> As produções dos estudantes podem ser acessadas pelo link: [https://drive.google.com/drive/folders/1hhiz9rL\\_ui3neEp-4rEXi9\\_ElXH8ksvV?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/1hhiz9rL_ui3neEp-4rEXi9_ElXH8ksvV?usp=sharing) ; Acesso em 09/11/2020.

Uma vez que vínhamos trabalhando muito com análises e reflexões, julgamos ser válido nos arriscar.

#### *Atividade 5*

Essa atividade era composta de duas partes. A primeira debruçava-se sobre trechos de duas peças contemporâneas inspiradas em textos de Brecht e a segunda consistia numa proposta de criação artística.

A primeira parte perguntava sobre questões da linguagem teatral épica nos espetáculos, convidava os estudantes a tecer ligações e apontar diferenças entre eles e a elaborar conexões entre as peças e o Brasil e o mundo atual. Esse último ponto era o mais fértil para os estudantes expressarem seus pontos de vistas sobre o que vivenciam e percebem nesse país e no mundo. Colocam-se, ao responder a essa provocação, em diálogo com seu entorno, com as obras e com seus pensamentos sobre ambos; ativam, dessa maneira, seus modos únicos – mesmo que não exclusivos – de perceber a vida e a obra. Assim, a atividade tinha 4 questões, mas analisaremos apenas a última – uma vez que também já abordamos a relevância da apropriação da linguagem cênica pelos estudantes, algo de que as questões iniciais se ocupavam. A última pergunta era:

*4) Os dois espetáculos são montagens relativamente recentes inspiradas em textos escritos por Bertolt Brecht: “A vida de Galileu” e “Terror e Miséria do Terceiro Reich”. A primeira trata da vida de Galileu e suas tentativas de provar que a Terra gira em torno do Sol, lutando contra diversas pressões políticas e sociais que impediam a validação da descoberta científica em questão; a segunda conta sobre a ascensão do Nazismo e a decadência de uma sociedade sufocada pelo terror. Por que você acha que esses textos, antigos e que dizem respeito a outras sociedades e locais, ganharam as montagens brasileiras nos últimos anos? Explique.*

As respostas dos estudantes foram:

Estudante 4: “Acredito que apesar de serem antigos tratam de fatos que ocorrem todo tempo em todo o mundo, a opressão de certos grupos por outro, a rejeição das pessoas a ideias novas que vão contra o pensamento da época... No Brasil sempre tivemos que lidar com extremas desigualdades e recentemente pode se perceber uma desvalorização da ciência e pesquisa assim como muita violência o que causa terror, então é importante trazer esses textos antigos para que nos ajudem a pensar e criticar nossa sociedade atual e seus problemas que muitas vezes os normalizamos”;

Estudante 6: “Acho que de certa forma esses assuntos voltaram para atualidade, a primeira peça fala do terceiro Reich mas também dialoga com o nosso atual governo, por tem uma hora que falam que eles são mandados de Deus mas fazem coisas horríveis. A segunda eu não tenho certeza, mas acho que ela serve para não repetir o erro do passado, que por conta

das pressões políticas e sociais da Igreja não dava para validar uma descoberta científica, o que não deveria acontecer, por isso a gente aprende história, pra não cometer os mesmos erros do passado no presente”;

Estudante 13: “Apesar desses textos serem antigos, eles falam sobre fatos que acontecem frequentemente hoje em dia, como por exemplo: A opressão de grupos sobre outros; A rejeição de ideias novas contra o pensamento da época que persiste”.

Enxergamos os estudantes mediante suas respostas. Quem eles são vaza por suas palavras e percepções. Quando relacionam as obras com questões do mundo, agem sobre ambos e geram sentidos para eles. Participam, assim, da construção ativa do mundo e, ao lançarem olhares sobre ele, também estão demonstrando a si mesmos, por esse mesmo olhar.

Em seguida, propúnhamos a criação de uma música para uma peça inventada pelos próprios estudantes – para qual eles deveriam criar uma sinopse. Essa proposta deriva da forte presença de músicas na peça “Este lado pra cima”, também muito marcante nas duas outras peças abordadas nesta atividade. Os estudantes deveriam refletir sobre os papéis desempenhados pelas músicas nos espetáculos e escrever uma para sua peça inventada. A instrução era, como já dito no capítulo anterior:

*Nesse sentido, pense num tema ou numa questão central que poderia ser norteadora de uma peça feita em 2020, no Brasil, em São Paulo. Para ela, componha a letra de uma música/poema cantado que funcione como ferramenta narrativa – que conte parte da história, ou algum fato importante, ou situe os personagens, entre outras possibilidades – ou como forma de denúncia, exposição das questões existentes nessa peça. A letra pode ser pensada enquanto letra de música, enquanto um poema a ser musicado, cantado, ou enquanto SLAM. (você já ouviu falar nessa linguagem artística? Se não, coloco aqui um exemplo: <https://www.youtube.com/watch?v=JTGr1zbRmUk>).*

*Pense e descreva como você imagina a cena em que essa letra aparece – quem estaria em cena e de que forma estaria – e onde ela ocorreria. Estabeleça um ritmo para essa letra e grave um áudio dela para me enviar (esse ritmo pode ser criado por você ou pesquisado na internet, or exemplo – nesse caso, você pode mandar o link). Se quiser e conseguir, você também pode fazer uma melodia, utilizar-se de instrumentos e me enviar vídeo do que fizer. A descrição das questões mencionadas acima pode ser falada no próprio áudio, vídeo ou pode ser escrita e enviada juntamente ao seu áudio/vídeo.*

Apenas dois alunos enviaram suas produções. A primeira tinha a seguinte sinopse:

*“Richard um jovem criado em periferia o mais velho de seus irmãos, tinha três irmãos ele era o mais velho, depois de sua mãe dona Irene. Dona Irene era mãe do 4 filhos e tinha que trabalhar muito para colocar comida na mesa, enquanto ela trabalhava Richard tinha que cuidar dos irmão, então Richard nunca conseguia terminar os estudos não conseguia estudar direito, pois ou ele estudava ou cuidava dos irmãos por isso o estudo lê foi tirado, nunca conseguia ter um emprego fixo, apenas fazia alguns bicos para ajudar a sua mãe a colocar comida na mesa. Richard passa por altas aventuras na comunidade teve muitas*

*perdas de amigos que foram para outros caminhos e outros que morreram inocentemente, passou muitas dificuldades e sempre pensando se vale a pena para sua família ter dinheiro rápido mas fazendo o mal ou tendo pouco dinheiro mas fazendo o que é certo, mas sempre seguiu com a cabeça erguida.”*

O áudio<sup>31</sup> enviado pelo estudante trazia uma música de denúncia, de protesto, em que ele questionava injustiças, violência policial, desigualdades socioeconômicas e morte precoce da juventude negra. A gravação tinha uma melodia com batidas, em que o estudante imprimia um ritmo de rap.

A segunda produção tinha a seguinte sinopse:

*“Hanna, é uma menina solitária que ficava a maior parte do seu tempo triste e sem amigos, pois não era muito boa em fazer amizades. Um dia na fazenda onde ela mora chegou um moço, alto, sorridente, bonito e parceria ser gente boa e foi aí que Hanna encontrou sua felicidade, esse moço chegou para trazer a alegria dela! e foi aí que ele resolveu fazer uma bela música e cantar para esse moço em um Jardim de girassóis lindo que tinha na fazenda.”*

No áudio<sup>32</sup> com a música, a estudante toca um cavaquinho ou um ukulele e canta num ritmo bem calmo sobre como a vida da personagem era triste antes da chegada do moço e como ele mudou isso. A música é quase um resumo da premissa da peça, ao mesmo tempo em que faz parte de um momento da ficção – como se pode ler no fim da sinopse.

É instigante notar como as produções são diferentes e únicas. A primeira evidencia uma relação estabelecida com as obras trabalhadas nas atividades, através do uso da música como ferramenta de crítica dentro do espetáculo, como instrumento para problematizar questões importantes às peças. A segunda dialoga mais diretamente com a narração de um ponto da ficção, algo que aparece bastante no espetáculo “Galileu Galilei”. Aqui, podemos inferir que as obras influenciaram os modos de criar de cada um, mas não podemos ir além disso. Interessa-nos mais, então, perceber como duas produções completamente diferentes surgiram de um mesmo disparador. As músicas criadas manifestam os repertórios de cada um, desde as letras, até os ritmos e estilos musicais. Também revelam as subjetividades, por mobilizar a criatividade de cada um para expressar coisas singulares. Ao convidar o aluno a criar algo novo a partir de um legado cênico e de mundo, sua singularidade é que age. Percebe-se, por essas criações, que cada um dos estudantes criou uma relação específica com

---

<sup>31</sup> A criação musical do estudante por ser encontrada no link: <https://drive.google.com/file/d/1IkV1Z7v37fYpGkPdJtV1VGDU97mUyKCO/view?usp=sharing>. Acesso em 20/10/2020.

<sup>32</sup> A criação musical do estudante por ser encontrada no link: <https://drive.google.com/file/d/1DDA9EMy3PiDD-e1bFxnwEiLl2FPN2iy/view?usp=sharing>. Acesso em 20/10/2020.

o recurso da música naquele momento e estabeleceu um laço entre esse artefato cênico e seu ser: as criações são novidades irrepetíveis surgidas de um pedaço de mundo comum. Assim, ao ser apropriado e usado pelos estudantes de uma maneira única, esse legado é renovado ao mesmo tempo em que conservado: a ele são conferidos novos sentidos, próprios a cada um.

Mais uma vez, urge apontar que a quantidade de produções foi muito pequena. Soubemos, pela aula virtual, que isso derivava da vergonha de cantar, ainda mais na frente de familiares. Como entendemos que as propostas de criação são de suma importância, cabe a nós refletir como mais podemos incentivá-los a fazê-las e até que ponto, também, isso está nas mãos do professor. É preciso admitir que há um limite: por mais que o professor tente, sempre pode haver alguém que não irá se envolver. Nesse contexto atípico de ensino remoto, é preciso muito mais calma e serenidade para não lidar com um fardo que não cabe ao docente carregar. Buscamos as mais distintas soluções, ao longo do ano, e, por mais variadas que fossem, nunca conseguíamos envolver todos – pelas mais distintas razões. Assim, tentar fazer o melhor, propondo atividades que achamos que serão bem recebidas e mantendo uma postura de incentivo ao envolvimento já são bons passos iniciais.

- Novembro

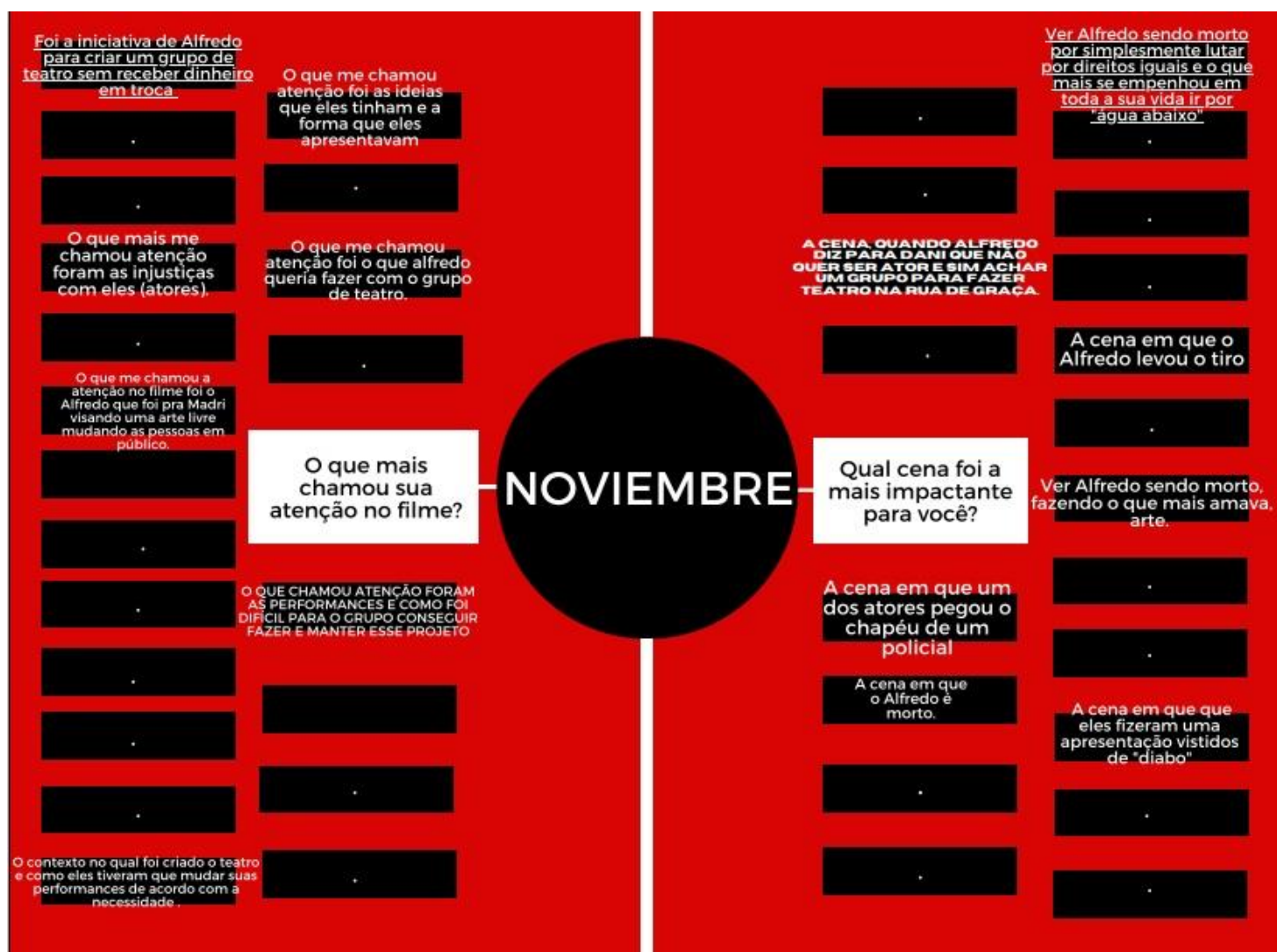
#### *Atividade 1*

Nesta atividade, pedíamos que os estudantes assistissem ao filme e colaborassem na construção de um mapa mental coletivo<sup>33</sup>. Neste, trabalhávamos com uma primeira camada de apreciação, lidando com impressões, sensações e impactos:

---

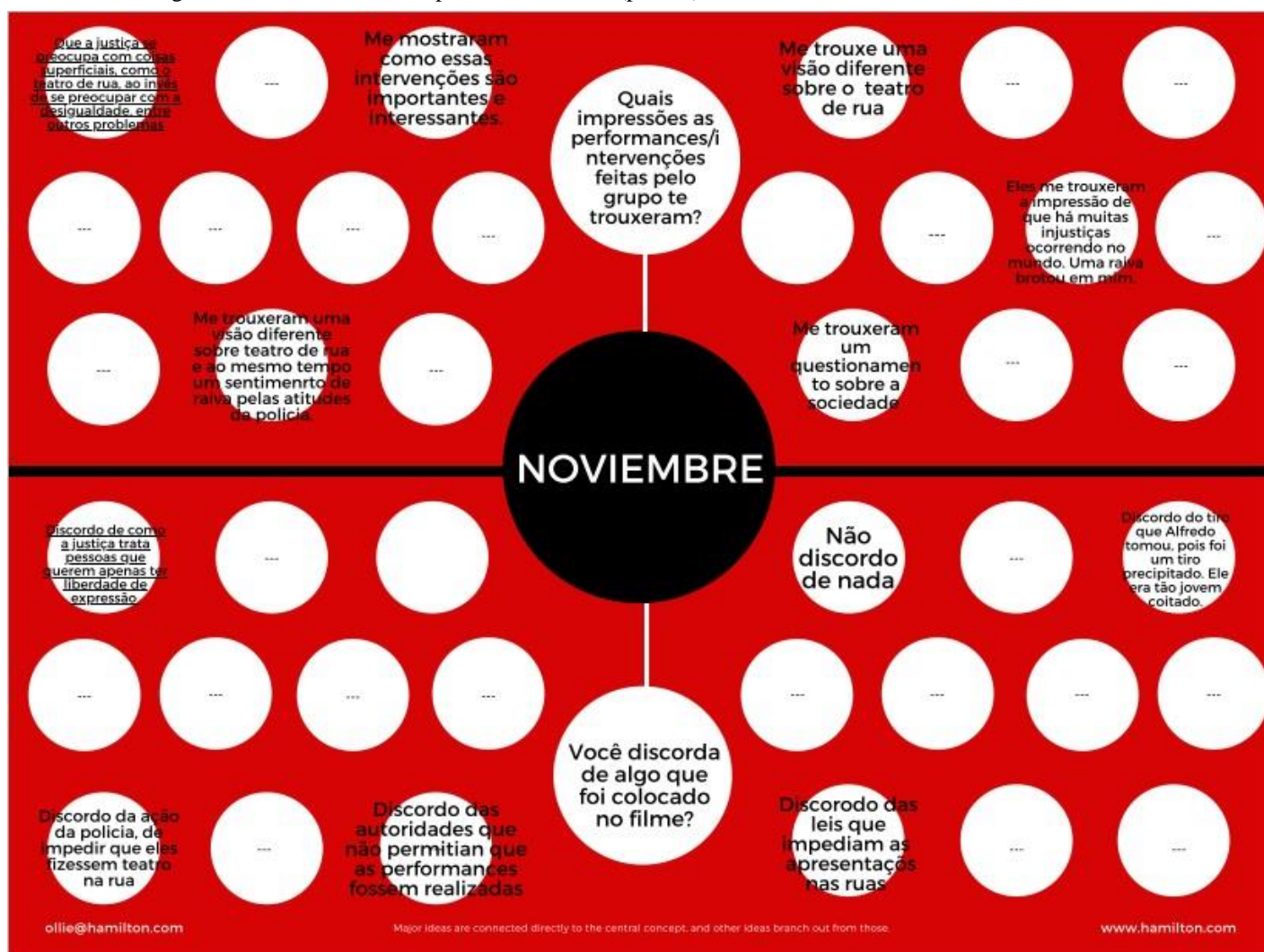
<sup>33</sup> O mapa mental coletivo pode ser encontrado no link: <https://drive.google.com/drive/folders/1EH0fxd8ZbFja6T3KB-EFNI-NuoEqY0OY?usp=sharing>. Acesso em 20/10/2020.

Figura 7 – Print de tela de mapa mental coletivo (parte 1)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Figura 8 – Print de tela de mapa mental coletivo (parte 2)



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Aqui, os discentes tanto exprimiam suas impressões e pensamentos sobre o filme, quanto viam como seus colegas se envolveram com ele. Ao ter que transformar essas sensações em palavras, o estudante acabava já se posicionando em relação à obra.

Seis alunos contribuíram com o mapa mental coletivo, número apenas um pouco menor que a média de participações de outras atividades – que, em bons dias, chega ao máximo de 12 pessoas.

### Atividade 2

Nesta atividade, solicitávamos aos alunos que refletissem e respondessem a algumas questões sobre o filme. A primeira era:

1) *Você consegue inferir por que o diretor escolheu fazer esse filme no formato de falso documentário?*

A ela, os estudantes responderam:

Estudante 4: “Acho que ele escolheu fazer dessa forma já que a história contada poderia ser de fato real e deste modo chama mais atenção das pessoas, as provoca mais e pode servir de inspiração para aqueles que quisessem fazer uma iniciativa parecida”;

Estudante 5: “Acho que o diretor escolheu fazer esse filme no formato de falso documentário, para que servisse de uma inspiração, uma inspiração que retrata o mundo com uma visão libertária e artística”;

Estudante 6: “Não sei se meu raciocínio está certo, mas eu como espectadora tive a impressão de ser um relato real, se você não tivesse me falado que o filme era em “falso documentário”, eu estaria achando até agora que aqueles personagens mais velhos que estavam falando, eram pessoas reais e que estavam relatando sua experiência no grupo noviembre”.

Os estudantes começam a atentar para a importância da forma em um determinado produto artístico. Isso será foco das próximas questões, as quais chamarão atenção para como a forma influencia na obra – em sua apreciação, em seus impactos, etc. Na segunda questão, inquiríamos:

2) *À determinada altura do filme, o grupo começa a borrar as fronteiras entre ficção e realidade. Em “Atentado” – esquete em que um casal de atores anda pela rua e o homem recebe um tiro na cabeça – os espectadores não sabem, a priori, que o que está ocorrendo é uma representação. Como você entende que isso influencia na forma como os espectadores se relacionam com o que presenciam/veem?*

Nas respostas, os alunos disseram:

Estudante 4: “Influencia os espectadores como se elas tivessem de fato passando por aquilo, e como isso aconteceu de verdade com outras pessoas, fará com que os espectadores se coloquem no lugar delas”;

Estudante 9: “ Os espectadores ficam nervosos e angustiados quando veem o que está acontecendo, quando descobrem que é uma atuação, ficam revoltados, pois se preocuparam e se assustaram com o que aconteceu”;

Estudante 6: “Isso influencia totalmente como os espectadores se relacionam com o que veem, pois antes eles usavam fantasias, agiam de forma exagerada e o público via que era encenação. Mas quando o grupo borra essa fronteira entre ficção e realidade, como no atentado, eles agem como se fossem pessoas comuns e as pessoas nem percebem que eles estão atuando, e isso leva com que o público veja e interfira, pois acreditam que é real, como chamando a polícia”.

Após precisarem inferir logicamente, levantando hipóteses e explicações para uma questão de linguagem das ações performáticas do grupo retratadas no filme, pedíamos, então,

para que tecessem suas opiniões sobre uma questão que surge do debate sobre as características das ações:

*3) Como progressão para o embaralhamento que o grupo propõe entre ficção e realidade, o filme mostra uma situação em que arte e vida são confundidas. A cena final é resultado de uma incompreensão/confusão de um policial sobre o que estava se passando naquele momento, ao acreditar que Alfredo estava sacando uma arma de verdade. Você acha que existe algum limite para o que pode ser colocado em cena? Há limites para a arte?*

Ao responderem a essa pergunta, os discentes precisam relacionar suas forma de entender arte, ética e liberdade ao que apreciaram na obra cinematográfica. O que escrevem reflete suas subjetividades, mas também pode demonstrar o que o filme os fez pensar, como ele os impactou e como pode até ter transformado suas visões sobre o assunto. Algumas das respostas foram:

Estudante 3: “O limite, nesta peça, seria utilizar uma arma de verdade. Mas na verdade é obvio que não iriam colocar uma arma de verdade e um teatro com muitas pessoas. E eu acho que a arte não tem limite não, pois no meu ponto de vista é a melhor maneira de expressarmos nossos sentimentos e passar a realidade do que estamos vivendo nos dias de hoje. Tentar abrir os olhos daqueles que não enxergam a realidade”;

Estudante 8: “Acredito que toda liberdade de expressão é válida na arte em si, porém, cada pessoa pensa e age de sua forma. Os limites devem ser impostos quando começa a ferir alguém ou um grupo de pessoa, sem o respeito não sei se pode ser considerada arte”;

Estudante 6: “Eu não acredito que deveria existir limites para arte, quando ela é “programada”, por exemplo quando você vai assistir a uma determinada peça no teatro, você de certa forma sabe que o que os personagens estão fazendo lá é arte e se eles sacarem uma arma com certeza você vai saber que é de mentira (eu acho). Mas como eles eram um grupo de rua, as pessoas não esperam e não sabem que aquilo é atuação e não realidade, então quando Alfredo e seu grupo invade o teatro, ninguém esperava, por isso a reação do policial foi esta (apesar de ter sido completamente errada)”;

Estudante 4: “Acredito que é difícil dizer que há de fato um limite pois quem o definiria? Acho que existe sim coisas que devem ser bem pensadas antes de serem colocadas dessa forma, pois podem afetar alguém de maneira prejudicial ou ofender alguém, mas ao mesmo tempo arte é libertadora então ela tem de ser livre”;

Em seguida, retomávamos a análise de um aspecto formal das ações performáticas. Perguntávamos:

*4) Um dos motivos para a fatalidade final se suceder vem do fato de a intervenção do grupo teatral não ter sido algo do qual as autoridades sabiam, não era uma ação cênica “marcada”, agendada. Entretanto, a intervenção se relacionava justamente com esse fato. Quais poderiam ser os impactos na referida ação cênica se ela tivesse sido agendada, marcada – como uma peça de teatro para a qual se compra ingresso?*

Mais uma vez, exigíamos um esforço analítico dos estudantes:

Estudante 4: “Se a cena tivesse sido agendada não teria ocorrido daquela forma, as pessoas não teriam ficado assustadas e até fugido, os policiais não teriam aparecido e não teriam atirado, também o público seria outro, estariam preparados e então não teria tanto impacto”;

Estudante 5: “Os impactos seriam totalmente do que foram mostrado no filme, pois as pessoas os espectadores não iriam ter a mesma reação que tiveram mostrado no filme, reações de espanto algo fora do normal, iriam ter uma reação básica se como elas já soubessem o que aconteceria, não iriam ter impacto nenhum apenas de como já soubesse que aquilo iria acontecer”;

Estudante 8: “Teria uma reação mais “comum” de como, por exemplo, você vai assistir a um filme ou mesmo uma peça de teatro, as reações seriam menores, pois se saberia que não se trata de algo real”.

A partir da compreensão dos estudantes sobre os efeitos almejados com a ação do grupo, que a impeliram a uma forma específica, e do esboço da ligação entre essa forma e a fatalidade do filme – a morte do protagonista em uma ação performática –, questionávamos:

*5) Você acredita que a arte é algo pelo qual vale a pena morrer? Por quê?*

Os estudantes, então, demonstram seus posicionamentos sobre a importância da arte no mundo e o valor de uma vida. Expõem suas visões, seus valores e seus posicionamentos:

Estudante 8: “Eu acredito que nada possa valer tanto quanto a sua própria vida. Você pode amar a arte, se expressar de todas as formas, mas a partir do momento que isso se torna um desejo de morte não existe mais a ‘paixão’ pela arte apenas algo sombrio”;

Estudante 3: “Imagino que sim, pois você está mostrando a sua visão de mundo tentando (na maioria das vezes) mostrar outra visão de mundo para aqueles que vivem só no próprio mundinho. Vale apenas se você foi você mesmo mostrando seus pensamentos (de forma respeitosa)”;

Estudante 6: “Eu não vejo como “valer a pena”, mas morrer pela arte é morrer fazendo algo nobre, é admirável, por exemplo igual morrer tentando salvar algo, morrer fazendo arte é morrer tentando salvar o mundo”;

Estudante 4: “Acho que não, podemos fazer muito impacto com a arte estando vivos”.

A elaboração de posicionamentos, opiniões, e a expressão de sentimentos que essa atividade demanda, coloca os estudantes em uma atitude ativa para com o filme: ele não é apenas assistido, ele é questionado, criticado; opina-se sobre ele e se posiciona em relação a ele, sendo a forma de o aluno de estar no mundo e de o perceber instigada a se manifestar. Geram-se laços dos discentes com a obra porque, na atividade de mediação, ela mobiliza as ações dos discentes: sua recepção não é passiva. A obra passa a ocupar um lugar simbólico na vida do estudante na medida em que ela participa de sua formação como sujeito.

*Atividade 3*

Esta foi uma atividade de criação a partir de uma questão trazida por “Noviembre”. Pedíamos que os estudantes pensassem em uma ação cênica chamativa que se desenrolasse na rua (à semelhança do que o grupo Noviembre faz no filme). Depois, solicitávamos que escrevessem uma sinopse da ação (descrevendo as pessoas envolvidas, onde e como ela ocorreria), tendo em vista que ela deveria conversar com algum fato, situação ou discussão que eles considerassem importante de acontecer nos dias atuais na cidade de São Paulo. Por fim, eles deveriam pensar no(s) figurino(s) ou na(s) maquiagem(ns) para um ou mais atores da ação elaborada e criar um croqui ou montar os figurinos em casa, ou, ainda, criar a maquiagem em seus rostos.

Os estudantes partiam de aspectos do filme para criar algo seu. Convidávamo-los a construir de acordo com o que lhes parecia mais pertinente. Eles se apropriavam de questões trazidas pelo filme através de suas ações em criar algo de novo e único. Assim, as produções traziam o legado com o qual estavam trabalhando, mas de maneira altamente singular. Algumas das produções encontram-se abaixo:

Estudante 4: “Pensei em uma ação no qual um grupo pequeno de pessoas (ex.4) se vista, da seguinte maneira:

Figura 9 – Croqui de figurino criado por estudante 4



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

representando uma árvore, se espalhem em uma área da cidade onde há muitas construções e pouca natureza (ex. Paulista), cavem um pequeno buraco em algum pedaço de terra, como um canteiro, e meio que se enterrem um pouco neste local, depois ficam de pé lá por um tempo. A

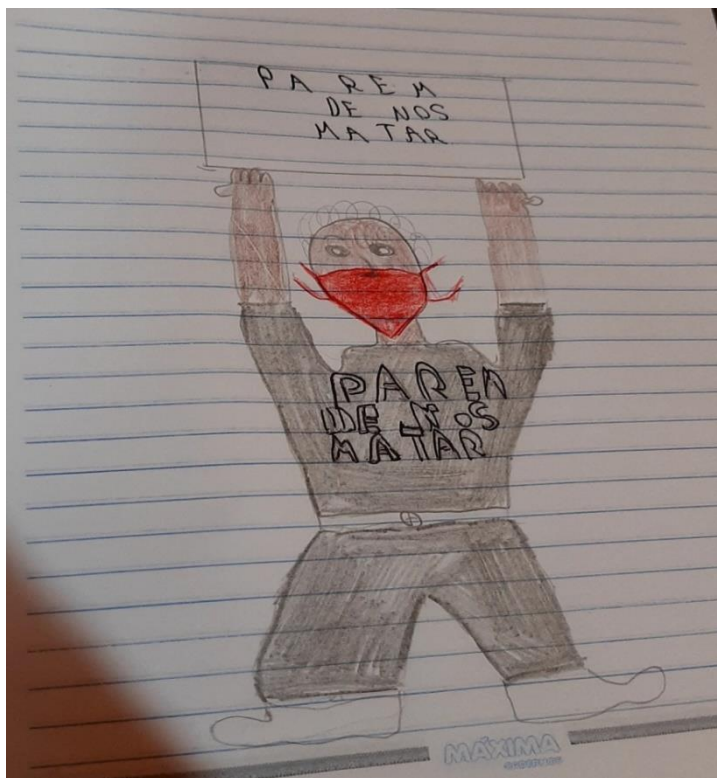
ideia com essa pequena performance seria de mostrar que nós também fazemos parte da natureza, que precisamos dela e que nossa cidade não se preocupa muito com as questões do meio ambiente, e assim provocar os espectadores a pensarem sobre isso.”

Estudante 5: “Um jovem negro foi assassinado por um policial branco injustamente, e um amigo desse jovem o viu sendo morto, então ele espalhou para todos os seus familiares negros e amigos e vão lutar por justiça, o amigo que viu bem o perfil do policial suas características. As pessoas que eram da vida do jovem morto irão lutar por justiça, a ação irá ocorrer meio que como se fosse um protesto uma manifestação por justiça, será em uma avenida bem movimentada em frente a delegacia onde o policial que matou trabalha. Será uma manifestação bem forte mesmo contra a delegacia, terá um porta voz o amigo do jovem morto.

Essa manifestação terá umas 35 pessoas será em um lugar bem movimentado onde tem bastante gente, do lado tem um parque e logo próximo tem um metro então essa avenida é um lugar onde todos podem ver e se até se quiser se juntar e lutar por justiça, tudo o que o porta voz falar no alto falante as outras pessoas repetirão gritando se exaltando, com cartazes dizendo “Parem De Nos Matar”, todos estarão segurando um cartaz dizendo essa frase, para mostrar mesmo o ódio que eles estão.

Figurino: Camisa preta escrita “Parem De Nos Matar” e calça preta, para mostrar dor e luto. Mascara vermelhas para simbolizar sangue. Segurar o Cartaz com a frase “Parem de nos matar” é obrigatório. Tênis poder ser qualquer um.”

Figura 10 – Croqui de figurino feito por estudante 5



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora (2020)

Essas duas produções propõem ações bastante performáticas, as quais testam, inclusive, os limites entre arte e manifestação social/política. Podemos inferir que essa é uma reverberação do filme, o qual também brinca com esses limites e traz exemplos de ações de protesto, de crítica. As formas e os temas escolhidos pelos estudantes, contudo, refletem a si mesmos, são criações únicas e que se ligam àqueles indivíduos em específico. Os laços surgem da apropriação de construções cênicas da obra e de parcelas de mundo que ela carrega. Ao pedir a criação a partir de algo que a obra traz e que consideramos interessante para trabalhar com os alunos, os quais vivem nesse presente e possuem olhos de hoje, os legados são atualizados por receberem novos sentidos pelos jovens.

Algumas vezes, contudo, a forma como o estudante faz esse movimento de conservação e renovação é problemática. Nessa atividade, em uma das produções, uma estudante propõe a seguinte sinopse:

“Queima de áreas de lazer.

Os atores iriam ao centro da cidade caracterizados de índios, com expressões tristes, revoltados, magoados, pois as queimas nas matas estão atingindo os abrigos deles. Gritariam por socorro, pediriam ajuda, implorariam para que as pessoas fizessem algo a respeito ou até mesmo fazer com que o público se conscientizem a respeito do que está havendo nos dias de hoje em relação as queimas. Seria uma família. Um pai, uma mãe, três filhos, a mais velha de 17 anos, o do meio de 7 e a mais nova de 3 e o avô e a avó. A peça seria realizada no centro da cidade, pois é um local que há muita movimentação, o que facilitaria a visibilidade da sena.”

Em seguida, ela anexa uma foto de uma pintura feita em seu rosto que tenta representar uma pintura facial indígena.

Essa criação, por mais que imbuída de boas intenções, carrega problemas como: apagamento do grupo étnico pela não representatividade, apropriação de manifestações artísticas indígenas (pintura) e uso de estereótipos. Nessa produção, a estudante atendeu a tudo que era pedido na atividade, mas o fez de maneira extremamente problemática. Embora ela esteja se expressando enquanto sujeito, demonstrando o que chama sua atenção e com o que ela se preocupa, isso é feito de maneira questionável.

Como professores, temos uma responsabilidade pública de formar pessoas para o exercício da cidadania. Isso inclui formar seres que respeitem a diversidade étnica, social, política, de crença, etc. Dessa forma, por mais que as atividades de mediação almejem o florescimento da singularidade, não é possível aceitar toda e qualquer coisa. Assim, Adriana tinha o dever e a responsabilidade de alertar a estudante e mostrar a ela os problemas de sua

criação. O retorno<sup>34</sup> da professora buscou, então, explicar as vicissitudes da produção à estudante, sem desmobilizá-la de continuar criando futuramente. A delicadeza desse movimento é essencial para não criar um bloqueio na aluna, mas também para não permitir que ela realize ações desrespeitosas e incorretas – mesmo quando não são feitas de maneira intencional. Na escola, encontramos-nos num ambiente de transição dos jovens do mundo privado para o mundo público e a mediação, nesse caso, também é determinante para que os laços estabelecidos com o mundo não sejam nocivos ou prejudiciais a ninguém.

#### *Atividade 4*

Propomos uma criação a partir de elementos vistos no filme. Ela convidava o estudante a experimentar um aspecto das ações performáticas vistas na obra: a inconsciência do público sobre a ação. Como essa atividade ocorreu já no final do semestre, no momento de finalização da escrita deste trabalho de conclusão de curso, apenas uma criação havia chegado.

Nela<sup>35</sup>, a estudante, em frente a uma vizinha, enche um copo de água e, ao invés de bebê-lo, derrama a água em sua frente.

A experimentação é um eixo muito importante, especialmente quando lidamos com algo tão difícil de ser conceituado quanto a performance. Partindo de recursos e dispositivos de que ela pode se utilizar, os estudantes testavam como a performance pode funcionar no corpo, na ação real. Assim, o caminho para a construção do conhecimento passa pelo corpo, as *noções* (ICLE, 2011) são apreendidas no fazer. Para apropriar-se das manifestações performáticas, os estudantes são instigados a testá-la, a entender como ela pode operar em seu corpo, em contexto específico. Essa atividade, então, dialoga com o que afirma Gilberto Icle (2011, p. 75) sobre a apropriação de noções:

Uma noção não se localiza nem na prática, tampouco na teoria teatral. Ela está mais ou menos aparente num entre-lugar da prática e da teoria. Nós não podemos encontrar as noções prontas nas teorias teatrais, embora indícios das noções habitem os textos de teóricos e artistas da cena. [...] É necessário recriá-la no corpo para que ela exista. Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos; elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas.

---

<sup>34</sup> A transcrição do email de retorno da professora à estudante pode ser encontrada em: <https://drive.google.com/file/d/1Tm2yi3hzJkirstgWoSjCRcJXdUdKAVbP/view?usp=sharing>. Acesso em 25/10/2020.

<sup>35</sup> A produção da estudante pode ser acessada pelo link: <https://drive.google.com/drive/folders/1v7aNhFYWTZBLrsZZVMUX6F6y1cev95Yh?usp=sharing> ; Acesso em 09/11/2020.

Praticando, experienciando, os estudantes podem se apropriar das noções que surgem com o trabalho com a performance e também articular seus repertórios às questões trazidas pelo filme, as quais se inserem nesse conjunto. Assim, age e sofre a ação desses legados cênicos, ao recriá-los e gerar novos sentidos para eles.

- “Animais noturnos”

### *Atividade 1*

Nesta primeira atividade, os estudantes deveriam assistir ao filme e realizar uma escrita automática logo em seguida. Apenas duas estudantes o fizeram.

É importante comentar que o 3º ano do ensino médio é a turma que menos desenvolve os trabalhos da aula de teatro pelo ensino virtual. Isso deriva de diversas razões, dentre elas o foco no vestibular, a alta carga de outras disciplinas que estão em ritmo de preparação para as provas de admissão das universidades, o cansaço, etc. Assim, em todas as atividades, a participação era pequena. Eles se mobilizavam mais nas aulas virtuais.

As produções<sup>36</sup> das duas estudantes contavam um pouco suas impressões e primeiros entendimentos do filme. Era bastante fértil para que percebêssemos a força impactante da obra e para que eles “colocassem para fora” um pouco das emoções causadas, visto que o filme é muito tenso, pesado e complexo.

### *Atividade 2*

Os estudantes deveriam responder a algumas perguntas sobre o filme. Elas contavam com questões mais diretamente ligadas à linguagem da obra e outras mais abertas para a construção de relações singulares entre a subjetividade de cada estudante e o material. Esses dois focos buscavam estimular a apropriação da linguagem cênica e dos artefatos existentes na obra mediante a ação ativa e irrepetível dos estudantes. Suas respostas demonstram bem as relações únicas que cada um teceu com os diferentes aspectos da obra:

#### *1) Como o filme relaciona vida e criação artística?*

Estudante 15: “O filme faz o uso do paralelo entre ficção e realidade, porém o filme é uma ficção contando outra ficção a partir da leitura de Susan, que vive dentro da ficção do

---

<sup>36</sup> As escritas automáticas podem ser encontradas no link: [https://drive.google.com/drive/folders/17T79sOSI6\\_omqzflQIBLiAo3MleL24M?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/17T79sOSI6_omqzflQIBLiAo3MleL24M?usp=sharing). Acesso em 21/10/2020.

livro aos momentos em que coloca seu óculos e passa a enxergar a sua história a partir da escritura de Edward e quando tira seus óculos enxerga a sua vida e sua história a partir de seus ‘próprios olhos’”;

Estudante 18: “O filme relaciona vida e criação artística mostrando a vida real de Susan, seus problemas, seus amores, mas juntamente contando um livro que ela lê, que seu primeiro amor escreve, o Edward, e essa história é misturada com a vida real de Susan, que trabalha com arte. Susan usa um óculos sempre que lê o livro, o que ajuda a separar a vida real da do livro que ela lê”;

Estudante 17: “Quando assistimos o filme, temos a sensação de ter sido tudo real. Como se aquilo que foi escrito no manuscrito/livro “Animais Noturnos” fosse a história dele com Susan. Porém ao longo do filme, percebemos a vida, o passado e os sentimentos de cada um, mas no livro, os momentos que foram escritos por Edward torna-se uma ficção”.

*2) De quais estratégias – no enredo e nos aspectos técnicos – o filme se utiliza para criar ligações entre o plano do real e o plano da ficção?*

Estudante 17: “as estratégias que o filme utiliza é a de relacionar a ficção com a realidade por situações que ocorreram, mas foram modificadas, também outras situações que ocorreram, mas foram omitidas. Dessa forma, existe uma criação de história fictícia a partir daquilo que realmente aconteceu, mas algumas coisas mudam e assim, os dois fatores – ficção e realidade – possuem histórias parecidas, porém não idênticas”;

Estudante 15: “O filme utiliza alguns efeitos especiais quais não podemos fazer facilmente no teatro. Faz uso também de trilhas sonoras, juntamente com o enquadramento da câmera qual filma os atores e o ambiente, mostrando o que quer que o espectador veja além de outros aspectos quais são mais acessíveis no teatro como uso de figurino, produção de sons e cenários”;

Estudante 18: “O filme se utiliza de um livro que Edward escreveu para Susan, de forma que, quando ela está o lendo, começam as “cenas” do livro. Quando ela se surpreende ou se assusta com algo que está escrito no livro, o livro cai da mão dela e param as “cenas” do livro, e volta novamente a vida comum de Susan, como exemplo de separação da vida real”.

*3) Como a abertura (os créditos iniciais) se relaciona com a proposta estética do filme?*

Estudante 15: “A abertura se relaciona com a questão da paralelismo das duas ficções, tanto o filme quanto o livro, já que os créditos iniciais aparecem mulheres nuas fora dos “padrões” em telas cheias como se o espectador estivesse em uma plateia assistindo-as e depois a câmera é enquadrada de modo que de outra perspectiva as mesmas cenas , onde podemos observar que a um paralelo entre aquela primeira cena e o que realmente é ( uma excursão de arte)”;

Estudante 18: “Na abertura do filme, as mulheres idosas dançando, de forma sensual, e que são ao mesmo tempo feias e bonitas, foge dos padrões de beleza, uma cena um pouco estranha. Tudo isso o filme mostra o tempo todo. Cenas bonitas, mas ao mesmo tempo feias, cenários e pessoas bonitas, mas que envolvem tragédias”;

Estudante 17: “A abertura está relacionada com a proposta estética do filme porque no começo/abertura mostra uma mulher expondo o corpo e durante o filme uma das questões abordadas é sobre beleza e feiura, que já foi colocado na abertura, pois a sociedade julga o que é ser bonita e o que é ser feia”.

4) *De que modos o filme aborda questões estéticas – como o entendimento do que é belo ou feio, fascinante ou incômodo?*

Estudante 15 “O filme aborda questões estéticas de uma maneira violenta e pesada, causando sentimentos de incômodo no telespectador mas também despertando um certo pensamento sobre o que seria belo ou não, como na morte da mãe e filha do livro ( Laura e India) que são encontradas mortas em um sofá vermelho no meio de um lugar extremamente chulo, uma cor quente no meio do nada com corpos padronizados e nus em posições sexualizada que são consideradas atraentes”;

Estudante 17: “o corpo da mulher é algo abordado no filme. Eles criticam o fato de que na sociedade, as pessoas veem uma mulher gorda como feia e que deve-se quebrar essa ideia. Na abertura, mostra-se uma mulher gorda, nua e fora do padrão. Sendo assim, causa uma sensação na pessoa que está assistindo. A sociedade impõe padrões e coloca mulheres gordas como se fossem feias (eu, Karen, não concordo, estou falando o que a sociedade julga) e mulheres magras como bonitas. Muita gente que assistir essa abertura poderia se sentir incomodada, pois é uma mulher expondo seu corpo, principalmente uma mulher fora do padrão. Também foi mostrado que a Susan é uma mulher que tem sucesso, marido etc, e assim ela deveria ser considerada feliz por isso, como se o fato de ter um marido fosse sinônimo de felicidade, mas a gente percebe que ela e o marido dela não tinham mais amor um pelo outro”;

Estudante 18: “No filme, a estética aparece nas mostras artísticas que Susan comanda, onde mulheres mais velhas posam nuas. Também aparece quando a esposa e a filha de Edward (no livro) estão deitadas juntas num sofá, mortas, de forma que se parece com um quadro, com um contraste da cor do sofá (vermelho), elas brancas e ruivas, com um cenário em volta de mato seco e um lugar feio, digamos, o que mistura o belo e o feio. Na abertura do filme, as mulheres idosas dançando, de forma sensual, e que são ao mesmo tempo feias e bonitas, foge dos padrões de beleza, uma cena um pouco estranha. Tudo isso o filme mostra o tempo todo. Cenas bonitas, mas ao mesmo tempo feias, cenários e pessoas bonitas, mas que envolvem tragédias”.

5) *Existem algumas questões dúbias no filme, que ficam a cargo de cada espectador tomar uma decisão. Sobre algumas delas, o que você pensa? Explique brevemente.*

a. *O mesmo ator (Jake Gyllenhaal) interpreta os personagens protagonistas na ficção do livro (personagem Tony Hastings) e no plano real (personagem Edward Sheffield). Por que você acha que isso acontece?*

Estudante 18: “Pode ser que o diretor quis contar que a história do livro é real (no filme, na ficção), ou que o Edward quis contar no livro o que ele sente em relação ao que Susan fez com, que é ter deixado ele e ter abortado o filho deles”;

Estudante 15: “Acho que isso acontece devido Edward querer mostrar para Susan o que ele viveu, dentro do relacionamento passado dos dois e, por esse motivo ele escreve e dá o livro dedicado a Susan, justamente por ele querer que ela saiba o que ele sentiu após ela ter abortado seu filho e traí-lo de uma forma tão marcante. Assim Edward conta no livro (ficção) a sua história com Susan no filme (ficção) , fazendo-a perceber de maneira tardia que ela realmente era parecida com a mãe dela e que iria matá-lo com suas escolhas”.

b. *As personagens femininas da ficção (Laura Hastings e India Hastings) são realmente daquela forma – ruivas, sendo a mãe bastante parecida com Susan – ou são projeções de Susan sobre as personagens?*

Estudante 15: “São projeções de Susan sobre outras personagens. Podemos perceber que Edward ao escrever o livro tomou o devido cuidado em mostrar para Susan o quão doloroso foi o que ela fez com ele, dessa maneira utiliza características e atitudes dela mesma para mostrar o quão mal ela mesma pode fazer a outra pessoa, no caso o personagem Tony do livro. Índia é parecida com a mãe devido Edward sempre dizer a Susan no filme que ela tinha o mesmo olhar triste que sua mãe, e estava cada vez mais precisa com ela apesar de Susan discordar,mas ao final acontecer exatamente o que sua mãe falou, Susan acaba ficando com um marido rico por preferência dela e mata Edward por conta de suas escolhas incertas”;

Estudante 18: “Acredito que as meninas são reais (fora do livro), sendo a Susan a mãe de Índia e Índia a filha abortada por Susan”;

Estudante 16: “Em minha opinião são projeções de Susan ou pode ser também daquela forma porque foi um livro dedicado a ela”.

*c. Por que Edward não aparece no encontro marcado com Susan?*

Estudante 18: “Acredito que ele não foi ao encontro porque ele quis deixar Susan pensando mesmo, refletindo no porquê ele não foi, se é porque ele morreu mesmo ou porque ele teve seus sentimentos “mortos” pelas ações de Susan”;

Estudante 15: “Edward não aparece no encontro marcado com Susan porque ele se suicidou. A ficção do filme é paralela com a do livro e ao longo do filme podemos perceber, que a ficção do filme é a mesma história contada sobre o ex relacionamento de Susan com Edward, apenas interpretada de outra maneira na ficção do livro,onde há outros personagens que representam uma mesma pessoa, a Susan. E todos esses acontecimentos durante a leitura e a vida real de Susan leva-a interligar as duas realidades”.

Podemos perceber, por essa atividade, as diferentes conexões, lógicas e relações que os estudantes estabeleceram entre o que viram e suas subjetividades. Cada um enxergou o filme de uma certa forma, os elementos presentes nele construíram sentidos diferentes para cada aluno. Esse olhar que constrói, que significa e transforma o objeto é o que o inova e permite que continue a ter um lugar no mundo. Os estudantes geram novos sentidos para ele e por isso sua durabilidade é assegurada. Os laços dos estudantes com essas parcelas do mundo surgem do movimento descrito por Desgranges e Simões (2017, p. 346-347) e que é trabalhado nessa atividade:

O espectador se vê convidado a experimentar esse modo de interação e passa a relacionar os elementos da escrita cênica a uma situação nele despertada, produzindo uma determinada condição de eficácia para a cena, que se efetiva a partir de sua relação com ela, que não pode mais ser realizada por meio da divisão entre sujeito e objeto. “Por conseguinte, o sentido não é mais algo a ser explicado, mas um efeito a ser experimentado” (ISER, 1996, p. 33). O espectador coloca-se em experiência, tornando-se sujeito e objeto no processo. Sujeito que cria, compreende, analisa, e objeto que é atravessado pela proposta artística, e, assim se torna objeto da própria observação, atento às suas expectativas, frustrações, memórias, hipóteses, antecipações, convicções e comportamentos.

Observar percepções tão distintas acerca de um mesmo material revela-nos o quanto o espectador é criador da obra e ressalta o entendimento de que os artefatos, para ocuparem um lugar no mundo, precisam, inescapavelmente, sofrer a ação dos seres que o habitam: um se constrói a partir do outro.

### *Atividade 3*

Solicitava-se, aqui, uma criação de uma ficção a partir de uma experiência real significativa na vida dos estudantes. Essa é a estratégia usada pelo personagem Edward no filme para escrever seu romance e desejávamos que os alunos se envolvessem em processos de criação similares ao proposto pela obra.

As ficções poderiam ser feitas em várias modalidades – escrita, em vídeo, em áudio –, mas os estudantes que realizaram a atividade escolheram escrevê-las. A escolha por esse formato pode indicar, mais uma vez, o fato de as outras propostas lidarem com maior exposição em casa, mas também pode ser indicativo de uma reverberação da obra, a qual se baseava toda na leitura de um livro pela protagonista. O registro escrito é referenciado muitas vezes durante o filme e pode ter – até inconscientemente – influenciado nas escolhas dos estudantes.

A primeira<sup>37</sup> produção possuía um caráter fragmentado, sem indicação de personagens, mas com diferentes linhas narrativas. Contava a história de uma garota que se matou, e temas como estupro, abuso e instabilidade emocional perpassavam a narrativa. O texto é bastante mórbido, possui um tom sombrio e uma atmosfera de tensão (em muito construída pelas rubricas). O tom do texto e a atmosfera criada lembram muito a existente em “Animais noturnos” e até os temas, em alguns pontos, aproximam-se. A brincadeira com a mudança dos focos narrativos – quase como se, caso fosse um filme, a câmera pularia de um personagem em um ambiente, para outro em espaço completamente distinto – conversa muito diretamente com a estratégia narrativa usada na obra fílmica. Essa produção dialoga com a obra ao mesmo tempo em que é nova; carrega reverberações do que foi assistido mesmo constituindo algo de completamente inédito. Mostra que a estudante estabeleceu um laço com a obra, subjetivo, mas que está presente em sua criação.

---

<sup>37</sup> A ficção pode ser encontrada no link: [https://drive.google.com/file/d/1cGc1ADNjalVE\\_QEQUfyiwgnjLBKoPltp/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1cGc1ADNjalVE_QEQUfyiwgnjLBKoPltp/view?usp=sharing). Acesso em 22/10/2020.

A segunda<sup>38</sup> criação contava um caso em que, numa festa de aniversário, uma criança some. A dinâmica desse texto é mais leve que a anterior, mas ainda traz a questão da tensão através do enredo.

A terceira<sup>39</sup> produção conta a história de uma menina que vai a uma festa com seus amigos porque deseja ver uma pessoa pela qual nutre sentimentos. O texto brinca com a temporalidade dos fatos, ao nos deixar em dúvida sobre o que realmente estava acontecendo, uma vez que a personagem que narra a história encontra-se sob efeito de droga. Os interesses e as frustrações amorosas aparecem com força nesse texto, sendo as paixões que geram as ações e situações narradas. A confusão entre o que é real e o que é projeção da cabeça da personagem também é fundante do texto, algo muito semelhante ao que o filme traz. Podemos ler essas escolhas como reverberações do filme, embora não seja possível ter certeza.

As criações são frutos de relações engendradas pelas estudantes entre si e a materialidade externa com a qual estavam se friccionando. Uma influencia na outra e constituem-se mutualmente. A obra não tem existência pública sem a ação do espectador, mas ela causa efeitos em sua vida. Desse modo, tanto ela existe no mundo quando é vista pelos indivíduos, quanto os indivíduos se inserem em outro mundo a cada mirada que disferem para diferentes artefatos: construímos o mundo ao deixar ressoar partes dele e apagarem-se outras e ao agir sobre porções dele, dando-lhes novo sopro de vida e de sentido. A recriação, nesse sentido, é uma estratégia potente para que os estudantes articulem suas subjetividades e seus repertórios em relação a um artefato e, mediante essa ação, a obra possa ganhar novas significações, novas formas de ser observada e fruída e novas ligações com diferentes parcelas do mundo.

---

<sup>38</sup> A criação pode ser encontrada no link: <https://drive.google.com/file/d/1akmOC1H05oX1X7X2giTCyG4qvF7BvTne/view?usp=sharing>. Acesso em 22/10/2020.

<sup>39</sup> A produção pode ser encontrada no link: <https://drive.google.com/file/d/19mSBLmsg-vXFYiiNY-jMaWyQ3upQhCvi/view?usp=sharing>. Acesso em 22/10/2020.

## CONCLUSÃO: PARA ALIMENTAR O DESEJO DE TEATRO E DO MUNDO

olha, repara, ausculta: essa riqueza  
sobrante a toda pérola, essa ciência  
sublime e formidável, mas hermética,

essa total explicação da vida,  
esse nexos primeiro e singular,  
que nem concebes mais, pois tão esquivo

se revelou ante a pesquisa ardente  
em que te consumiste... vê, contempla,  
abre teu peito para agasalhá-lo.

(*A máquina do mundo*, Carlos Drummond de Andrade)

Carlos Drummond de Andrade, no poema ao qual o trecho acima pertence, narra o encontro de seu eu-lírico com a “máquina do mundo”, entidade que conclama possuir conhecimento universal, a qual se abre para ele, oferecendo todo esse conhecimento gratuitamente. O eu-lírico, poeta, entretanto, recusa a oferta, pois entende que toda a luminosidade que ela carrega dificilmente poderia ser legada ao próximo pela palavra poética. Para ele, a criação poética contrasta com a luz dos conhecimentos da máquina, sendo mais escura – dado que é mais subjetiva, traduz-se de diferentes formas para cada leitor. Consequentemente, ele repele a máquina (não sem sentir o peso dessa escolha) porque reconhece que a poesia impossibilita concatenar, de forma eficaz, o conhecimento fornecido por aquela (SILVA, 2018).

Nas atividades de mediação, lidamos com obras de arte, entes poéticos, os quais tocam cada indivíduo de uma maneira, porque lidam diretamente com os campos do sensível, do subjetivo e do emocional – o que se alinha ao que defende o eu-lírico. Todavia, elas também refletem o mundo ao seu redor, mesmo que de modos não tão diretos e objetivos. As obras de arte legam partes do mundo, mesmo o fazendo de maneira poética, porque germinam de seu seio: estão ligadas a contextos específicos, a indivíduos temporal e espacialmente localizados; são produzidas por mãos de um certo presente, de um certo contexto. Desse modo, não almejamos, com as mediações dentro da aula de teatro, elucidar e explicar todo o mundo, nem visamos à absorção dos conhecimentos da “máquina” como se representassem a única verdade, como se não fossem construídos por mãos humanas. Desejamos, diferentemente, que os estudantes entrem em contato com o mundo através de como ele se apresenta nos artefatos cênicos mediados e, então, criem suas próprias relações com as parcelas dele que as obras iluminam. Almejamos que esses legados ganhem nova vida ao sofrerem ação singular dos discentes, sendo conservados e renovados por eles, e que as relações criadas por essa ação

auxiliem-nos a erigirem-se como sujeitos, podendo, enfim, comprometerem-se com esse mundo e construir com ele laços de amor.

O período em que vivemos obrigou-nos a transformar os processos educativos e, dentro desse contexto, também as práticas de mediação. Defronte aos tantos desafios impostos pelo cenário atual, a luta do nosso grupo de pesquisa consistiu em tentar manter, de alguma forma, as características mais férteis das atividades, buscando garantir que, de algum modo, a “máquina do mundo” se abrisse para os estudantes, e estimular que eles se entregassem a ela, a recebessem com respeito e amor, nutrindo-se dela e alterando-a na medida em que se relacionam com ela.

O quanto acertamos ou falhamos em conquistar esse objetivo, contudo, não será examinável de forma total agora. Enquanto os efeitos das práticas de mediação já são de difícil avaliação quando estão todos os indivíduos reunidos presencialmente, no contexto de ensino virtual, isso se torna ainda mais nublado. Os impactos das atividades, as repercussões das obras para cada aluno, as influências que elas exercerão em diferentes aspectos de sua vida, são dimensões bastante difíceis de acessar, uma vez que muitas vezes isso ultrapassa a aula e se expressa em outros contextos. Também é preciso levar em conta que, diversas vezes, os efeitos de uma obra de arte e das atividades de mediação que a envolveram só são sentidas tempos depois, sendo ativadas por questões inéditas da vida e por situações que, a priori, podem parecer até desconexas. Conseguimos observar, então, nos processos que propusemos, os vínculos que se explicitaram e as relações mais evidentes tecidas entre os discentes e os objetos artísticos. Essa é uma percepção fracionada, mas rica de indicativos dos modos como cada um se envolveu com determinado material. Com o ensino remoto, contudo, perceber essas questões é mais complicado, assim como incentivar que elas surjam.

Dessa forma, é mais fecundo para nós avaliarmos como desferimos nossos gestos docentes; se, em diálogo com determinados estudantes, buscamos os caminhos mais justos e dignos para estimular que eles se relacionassem com os artefatos cênicos. Da mesma forma, interessa-nos observar as respostas desses estudantes e o que elas nos dão de pistas sobre nosso trabalho. O que tangia nossa investigação era analisar se nossos gestos, nas mediações, foram apropriados e justos com a porção de mundo sobre a qual nos debruçávamos e com os jovens para os quais nos dirigíamos.

Ao mediarmos obras cênicas, estamos mediando uma parcela do mundo. Nossa responsabilidade para com ele se traduz no que escolhemos para trabalhar e em como o

fazemos. É preciso ter sempre em vista, então, que ao propormos dispositivos, exercícios, práticas e jogos, a partir de um material, agimos com intencionalidade, finalidade e parcialidade. Nosso olhar de espectador apresenta-se por essas nossas escolhas e por elas expressa-se nosso papel de professores: somos responsáveis por ofertar partes do mundo aos estudantes, dado o que consideramos relevante e necessário de ser apropriado por eles. A influência dessa ação não pode ser minimizada, porque a permanência de determinados legados por mais uma geração liga-se diretamente a isso.

Prostramo-nos, nessa situação, diante de um outro fator determinante para as práticas de mediação na educação básica: nossas responsabilidades públicas como professores e cidadãos brasileiros. Vivemos em um país democrático – ao menos teoricamente –, que possui uma constituição que preza pelo respeito à diversidade, às minorias, pela garantia de segurança a vulneráveis, pelos Direitos Humanos, etc. Desse modo, é nosso dever criar mediações que fomentem essas questões. A abertura para a pluralidade de respostas e modos de se relacionar com um artefato não pode permitir o surgimento de respostas desrespeitosas, preconceituosas, discriminatórias. Nosso dever de formar cidadãos conscientes não pode ser negligenciado para que uma resposta singular floresça, se danosa. Essa questão cria uma linha tênue, pois ao mesmo tempo em que é necessário dar vazão à subjetividade do jovem para que ele aja sobre o legado humano, nosso papel de professores implica em formá-los, em direcioná-los em suas relações com o mundo. Assim, as atividades de mediação são, concomitantemente, espaços de diferenciação, mas também de criação de alguns sentidos comuns entre os jovens – no sentido defendido por Arendt (2016) de reconhecer, pelos nossos sentidos, unidade nos objetos, apesar de serem vistos de maneira plural, e de criar uma comunidade de sentidos para eles. Elas devem, então, especialmente dentro da escola, auxiliar na construção de sujeitos, mas também de cidadãos de um mundo comum.

Quanto aos jovens, é nossa responsabilidade garantir que eles se desenvolvam para fruir e ocupar um lugar no mundo. As mediações devem possibilitar a geração da diferença; nesse panorama, a fricção de diferentes sujeitos entre si, expressando-se a partir de um artefato, revelando-se perante ele, visa incentivar que todas as formas de ser e estar no mundo sejam respeitadas e tratadas com dignidade. Assim, não somente as mediações de obras engendram processos de singularização dos jovens, mas a reunião dessas singularidades constrói a pluralidade necessária para que o mundo seja concebido da maneira mais íntegra possível. Ao mesmo tempo, o fato de ele ser apropriado de formas diferentes por distintos

sujeitos implica que os laços tecidos são próprios a cada um e, justamente por isso, é que ele se consolida para cada ser.

Destarte, buscamos realizar escolhas justas para os materiais trabalhados, tendo em vista os estudantes aos quais nos dirigíamos e seus diferentes momentos, suas dinâmicas distintas a cada instante e as condições que tínhamos em nossas mãos. Era nossa responsabilidade propor aulas e atividades da melhor forma possível, tentando encantá-los pelo processo educacional, pelos legados do mundo, mas é preciso ter a clareza de perceber que enfrentávamos limites bastante expressivos pelo formato de ensino à distância.

Dessa forma, precisamos resistir a esse momento, esforçando-nos para agir da maneira mais sábia, justa e digna, e mobilizar os estudantes para que continuem interessados no processo educacional, que permaneçam instigados a estudar teatro, a se relacionar com os artefatos cênicos. O que sempre exigiu escuta e diálogo com os discentes, demanda ainda mais nesse momento. Nós, professores, somos responsáveis – mas não os únicos – por lutar para que a escola continue a fazer sentido na vida do estudante e para que, assim, ele tenha a chance de viver um desenvolvimento que possibilite sua inserção no mundo, sua consolidação como sujeito e sua ação comprometida com a preservação e inovação dos legados humanos.

Nesse sentido, é mister lutar por uma volta decente ao ensino presencial, assim que a pandemia se encerrar, mas também é preciso que revisemos todas as questões latentes anteriores a esse contexto, as quais o ensino remoto emergencial trouxe à tona. A educação vinha se transformando, progressivamente, numa situação de transmissão de conhecimentos com vistas ao sucesso do estudante no vestibular, a formar indivíduos com habilidades técnicas e competências para ocupar certas funções trabalhistas. O cognitivismo transformava-se na alma do negócio educacional e práticas pedagógicas focadas apenas no conteúdo – na sua memorização e reprodução – envenenavam um espaço que deveria permitir que os estudantes se envolvessem com os artefatos humanos, relacionassem-se com eles e os apropriassem, para assim constituírem-se como sujeitos do mundo – o que possui um sentido muito mais amplo e profundo do que apenas o contato com ele para manuseá-lo de forma utilitarista.

Em meio a esse cenário, torna-se ainda mais importante a defesa do teatro na escola pública, uma vez que ele opera outras lógicas – menos cognitivistas –, possui outras dinâmicas e manifesta-se como uma disciplina com cunho muito menos utilitarista do que outras. A aula de teatro reúne seres distintos para criar algo de novo, inédito, algo que não

pode ser prescrito. Descerra, assim, uma postura de transmissão-assimilação e deixa entrar, em seu lugar, a fricção, o debate, a dissonância, o diálogo e a diferença. Convida os estudantes a criarem algo de seu, de único, em diálogo com o mundo ao seu redor e deixa-os mais autônomos para criarem suas próprias relações com os legados cênicos e humanos como um todo.

A mediação de obras cênicas, dentro disso, é uma prática que provoca o sujeito frente ao mundo enquanto ajuda a construí-los, um e outro. Demanda uma postura ativa do estudante frente a um legado que é primordial para o surgimento de laços de *amor mundi*. Configura-se como uma atividade artística ao mesmo tempo em que é política, porque reflete uma maneira de entender o sentido de processos educacionais. É, então, crucial defendê-la e trabalhar para que se torne, cada vez mais, uma ferramenta potente de formação de sujeitos e cidadãos e de abertura do mundo para a ação de renovação e conservação feita pelos jovens – os quais se tornarão os novos responsáveis por ele.

Para que a educação seja capaz de germinar essas questões, de estimular a geração de laços entre estudantes e o mundo, portanto, é imprescindível que ela seja presencial. Os laços não se constroem somente pela apropriação dos legados – o que, ingenuamente, poderia ser defendido como assegurado pela educação à distância –, mas eles surgem nas trocas ocorridas dentro do mundo público: nas discussões com colegas; nos debates em sala de aula, corredores e outros espaços da escola; no embate com diferentes opiniões e visões de mundo; na observação e convívio com outras maneiras de ser, estar e se relacionar com o entorno.

A breve, mas impactante, experiência tecnovivial que presenciamos corroborou para contrastar ainda mais as diferenças com o convívio *in vivo*. A experiência convivial proporciona acontecimentos de ordens muitos menos codificáveis – as quais se apoiam na dimensão do sensível, do pessoal –, que têm a ver com o que só pode surgir quando indivíduos se reúnem em um mesmo espaço, a um mesmo tempo, e constroem, juntos, saberes, conhecimentos, experiências e acontecimentos. Por outro lado, a experiência tecnovivial educacional está circunscrita dentro das possibilidades do tecnovívio. Especialmente em se tratando do teatro, essa configuração implica em experiências menos caóticas, que pouco contagiam – porque o contágio é um fenômeno inefável, transmitido de maneiras não objetificáveis –, que aproximam-se muito mais da comunicação do que do acontecimento. Para a criação de laços com o mundo, isso é uma problemática, porque, se por um lado eles são construídos pela elaboração de sentidos e de lugares simbólicos dos legados

nas vidas dos jovens, por outro, eles também são formas afetivas de colocar-se no mundo, de zelar por ele e de profaná-lo. A inefabilidade existente nas experiências com o mundo perpassa a criação de laços de *amor mundi* tanto quanto a apropriação racional dos legados e artefatos humanos. Por essas razões, é preciso defender que a educação escolar, a aula de teatro e a mediação em artes cênicas continuem a ser presenciais.

Ao fim de seu encontro com a “máquina do mundo”, o eu-lírico de Drummond narra-nos:

baixei os olhos, incurioso, lasso,  
desdenhando colher a coisa oferta  
que se abria gratuita a meu engenho.

A treva mais estrita já pousara  
sobre a estrada de Minas, pedregosa,  
e a máquina do mundo, repelida,

se foi miudamente recompondo,  
enquanto eu, avaliando o que perdera,  
seguia vagaroso, de mãos pensas.

(ANDRADE, 2012, p. 679)

É extremamente difícil, especialmente no caráter de ensino remoto, saber se nossas práticas de mediação na aula de teatro virtual da Escola de Aplicação foram suficientes para que os alunos agarrassem as partes do mundo que buscamos oferecer, se eles colheram ou não a “coisa oferta” que tentávamos abrir a eles. Da mesma forma, é impraticável tentar indicar como o encontro com uma obra agiu na constituição e formação dos sujeitos/estudantes. Teremos, contudo, que avaliar, mais adiante, o que foi prejudicado pelo ensino emergencial à distância e desvendar como recuperar e ressignificar os processos que foram alterados e tolhidos pelas condições que enfrentamos. Também precisaremos analisar o que desse momento pode ser aproveitado, o que de vantajoso ele surtiu. Mais uma vez, precisaremos criar maneiras novas de dar aulas, modos outros de propor processos educacionais, porque o mundo que encontraremos será outro, inescapavelmente alterado pelo período que vivemos. Caberá a nós, professores, e ao corpo escolar como um todo, então, lutar pelo sentido de educação que acreditamos e lapidar nossas práticas – pedagógicas, artísticas e de mediação – para se fortalecerem como portas de entrada para a geração de relações entre os jovens e o mundo, e como ferramentas de estímulo ao desenvolvimento de sujeitos singulares com ele comprometidos. Quem sabe, assim, a “máquina do mundo” não seja repelida, mas vista a partir de diversos pontos, significada de diferentes maneiras; constituída não a partir de uma universalidade totalizante, mas da pluralidade numerosa e inédita que a reunião de novos

seres – singulares – é capaz de construir: a máquina ofertada aos jovens, mas também edificada por eles e, desse movimento, a vibrante possibilidade do surgimento de laços de amor.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **A máquina do mundo**. In: ANDRADE, Carlos Drummond de. Carlos Drummond de Andrade: Poesia de 1930 – 63: de Alguma poesia a Lição das coisas. Edição crítica preparada por Júlio Castañon Guimarães. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- AQUINO, Julio Groppa. **Educação pelo arquivo: ensinar, pesquisar, escrever com Foucault**. São Paulo: Intermeios, 2019.
- \_\_\_\_\_. A indisciplina e a escola atual. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, vol. 24 n. 2, p. 181-204, jul./dez. 1998.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 8ª edição, 2016.
- \_\_\_\_\_. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 10ª edição, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda Pereira da (Org.). **Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.
- BELINTANE, Claudemir. **Ambiências de ensino no pós Covid-19**. Não publicado, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Despacho de 29 de maio de 2020**, de 29 de maio de 2020a.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Medida Provisória nº 934**, de 1º de abril de 2020b.
- \_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro completo 3: A ópera dos três vinténs; Ascensão e queda da cidade de Mahagonny; O voo sobre o oceano; A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo; Aquele que diz sim e aquele que diz não**. São Paulo: Paz & Terra, 3ª edição, 1988.
- CRUZ, Adriana. **USP distribui mais de 2 mil kits internet para estudantes com necessidades socioeconômicas**. Jornal da USP, 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/institucional/usp-distribui-mais-de-2-mil-kits-internet-para-estudantes-com-necessidades-socioeconomicas/>. Acesso em 03/10/2020.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Espectador**. São Paulo: Hucitec, 3ª edição, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público**. Urdimento, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 75-83, dez. 2008a.
- \_\_\_\_\_. **Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador**. Sala Preta, São Paulo, vol. 8, p. 11-19, 2008b.
- \_\_\_\_\_. O espectador e a contemporaneidade: perspectivas pedagógicas. **Sala Preta**, São Paulo, vol. 2, p. 221-228, 2002.

- DESGRANGES, Flávio e SIMÕES, Giuliana. Foliás Galileu: o espectador em ato performativo. **Sala Preta**, São Paulo, vol. 17, n. 1, p. 340-352, 2017.
- DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos**: Introdução a uma filosofia do teatro. São Paulo: Edições Sesc, 2016a.
- \_\_\_\_\_. **Teatro-Matriz, Teatro Liminal**: Estudios de Filosofía del Teatro y Poética Comparada. Buenos Aires: Atuel, 3ª edição, 2016b.
- FRANÇA FILHO, Astrogildo Luiz de; ANTUNES, Charles da França; COUTO, Marcos Antônio Campos. Alguns apontamentos para uma crítica da educação a distância (EaD) na educação brasileira em tempos de pandemia. **Revista Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 16, n. 1, Especial COVID-19, p. 16-31, maio 2020.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz & Terra, 12ª edição, 1979.
- \_\_\_\_\_. **Educação como prática da Liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1ª edição, 1967.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: existem conteúdos em teatro?. **Urdimento**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 71-77, 2011.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - Tecnologia da Informação e Comunicação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.
- KARTUM, Mauricio. **Ala de Criados**. Buenos Aires: Atuel, 2010.
- MARTINS, José de Souza. O falso problema da exclusão e o problema da inclusão marginal. In: MARTINS, J. S. (Org.) **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997, p. 25-38.
- MEIRIEU, Philippe. **Arte na Educação**: “para inglês ver” ou disciplina fundamental?. (Trad. Maria Lúcia de Souza Barros Pupo). *Enfant, Art et Citoyenneté, Revue du Théâtre*. Não publicado. Hors serie nº 13, p. 20-29, jun. 2001.
- PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Diálogos sobre a cena, diálogos com a cena**. In: DESGRANGES, Flávio; MARTINS, Giuliana (Org.). **O ato do espectador: perspectivas artísticas e pedagógicas**. São Paulo: Hucitec, 2017.
- \_\_\_\_\_. 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.
- \_\_\_\_\_. Por uma arte do espectador. **Alberto**: revista da SP Escola de Teatro, São Paulo, n. 3, p. 90-96, 2012. Disponível em: <<https://issuu.com/qubedesign/docs/alberto3/92>>. Acesso em 20/08/2020.
- RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, Fábio Barbosa da. Pensando as mãos pensas: um estudo sobre o tema das mãos em “A máquina do mundo” de Carlos Drummond de Andrade. **Revista Garrafa**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 45, p. 124-136, jul./set. 2018.

SOLER, Marcelo. A prática teatral contribuindo para a quebra de estereótipos e preconceitos em sala de aula. **Educare et Educare**, Cascavel, vol. 1, n. 2, p. 103-117, jul./dez. 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 6ª edição, 2015.

UNICEF. **Covid-19**: Mais de 95% das crianças estão fora da escola na América Latina e no Caribe, estima UNICEF. 23 de março de 2020. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/covid-19-mais-de-95-por-cento-das-criancas-fora-da-escola-na-america-latina-e-caribe>>. Acesso em 02/10/2020.

FÓRUM de estágios “Docência em teatro”. UFSM, UFRGS, UFPEL e UERGS. 14 de agosto de 2020. Disponível em: <<https://farol.ufsm.br/transmissao/forum-de-estagios-docencia-em-teatro-2020>>. Acesso em 14/08/2020.