

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE ARTES, DESIGN E MODA – CEART
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES – PROF-ARTES

MAGDA SCHIAVON DE ROSSI

MEDIAÇÃO TEATRAL NO CENÁRIO PANDÊMICO E CADERNOS DE
MEDIAÇÃO: COMO SERÁ O PRÓXIMO PASSEIO?

FLORIANÓPOLIS

2023

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Rossi, Magda Schiavon de
Mediação teatral no cenário pandêmico e cadernos de
mediação : como será o próximo passeio? / Magda Schiavon
de Rossi. -- 2023.
148 p.

Orientadora: Heloise Baurich Vidor
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Design e Moda, Programa
de Pós-Graduação Profissional em Artes, Florianópolis, 2023.

1. Mediação teatral. 2. Fruição digital. 3. Cadernos de
mediação. 4. Escola. 5. Artes da cena. I. Vidor, Heloise
Baurich. II. Universidade do Estado de Santa Catarina,
Centro de Artes, Design e Moda, Programa de
Pós-Graduação Profissional em Artes. III. Título.

MAGDA SCHIAVON DE ROSSI

**MEDIAÇÃO TEATRAL NO CENÁRIO PANDÊMICO E CADERNOS DE
MEDIAÇÃO: COMO SERÁ O PRÓXIMO PASSEIO?**

Dissertação apresentada como requisito
para o título de Mestre em Artes pelo
Programa Profissional de Artes – PROF -
ARTES, da Universidade do Estado de
Santa Catarina – Udesc.

Orientadora: Profa. Dra. Heloise Baurich
Vidor

FLORIANÓPOLIS

2023

MAGDA SCHIAVON DE ROSSI

**MEDIAÇÃO TEATRAL NO CENÁRIO PANDÊMICO E CADERNOS DE
MEDIAÇÃO: COMO SERÁ O PRÓXIMO PASSEIO?**

Dissertação apresentada como requisito
para o título de Mestre em Artes pelo
Programa Profissional de Artes – PROF -
ARTES, da Universidade do Estado de
Santa Catarina – Udesc.
Orientadora: Profa. Dra. Heloise Baurich
Vidor

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Heloise Baurich Vidor
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Membros:

Prof. Dr. Diego de Medeiros Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc

Profa. Dra. Júlia Guimarães Mendes
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Florianópolis, 08 de Setembro de 2023

Ao Gabriel.

Aos meus pais, Celso e Inês.

À minha avó, Angelina.

AGRADECIMENTOS

Aos meus professores da Universidade do Estado de Santa Catarina, em especial à minha orientadora, Profa. Dra. Heloise Baurich Vidor, por ter acolhido meu projeto de pesquisa, bem como na orientação deste. Seu olhar e a sua disposição em aconselhar-me, de forma sensível e pontual, fazem jus à importância da Arte na escola.

Ao Prof. Dr. Flávio Desgranges, pelos apontamentos e contribuições realizados na banca de qualificação. Aos professores Dr. Diego Pereira e Dra. Júlia Guimarães, por aceitarem o convite para a composição de minha banca de defesa de mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, por proporcionar que professores de Arte da rede básica brasileira de ensino possam desenvolver e aprimorar seus trabalhos nas redes públicas de ensino, bem como garantir a oferta de bolsas de estudos para a conclusão de investigações como esta.

Aos colegas de mestrado da turma PROF-ARTES 2021/01, que compartilharam as telas em pequeninos retângulos e caixas de mensagens nos encontros virtuais durante as aulas remotas, e dividiram os anseios dos estudos no formato digital, especialmente às colegas Paula K. França, Ana Paula Lopes, Keli B. Salvan e Tatiane S. Dornelles.

Em meu campo de trabalho, à direção da escola E.M.E.F. Anita Garibaldi, e às docentes e amigas Paola Pureza e Danusa Soares. Sem afeto esta pesquisa não seria possível, e ambas reiteraram, em suas ações, que o afeto pode ser mobilizador, abrindo brechas no ambiente tecnocrata.

Aos estudantes da turma de 9º ano e seus respectivos responsáveis, que confiaram em minha prática pedagógica e aceitaram participar deste trabalho de mestrado.

Às minhas amigas, Schariza P. Barberena, Ana Paula Santos e Taline Foletto, pelos laços fraternais mantidos, outrora constituídos a partir da sala de professores. À Daniela Armbrorst e à Fabíola Rahde, pelo elo instaurado desde a formação em licenciatura em teatro, na UERGS, e pelas discussões subversivas durante o auge da pandemia do Coronavírus. À Renata Cieslak e ao Jeferson Cabral, por encorajarem-me a prosseguir nos estudos acadêmicos; e pelo vínculo oriundo da miscelânea de Qorpo Santo e do curso de bacharelado em teatro, na UFRGS.

Aos meus pais, Celso Mario de Rossi e Inês Maria Schiavon, pelo amparo diante de tantas adversidades que se impuseram durante a realização desta formação de mestrado. Mesmo distantes, tentamos manter alguma inominável razão para reafirmarmos que a vida pode ser algo para além daquilo que se vê – seja no calor e na solidão da capital, seja no frio e no sentido de comunidade do interior. À minha avó, Angelina T. Schiavon, pelas suas rezas e fé inabaláveis, assim como seus saberes ancestrais e miraculosos chás de ervas.

Ao meu companheiro, Gabriel de Negreiros Ketzer, por incentivar-me e questionar acerca da escrita deste trabalho. Como um farol em meio ao mar, na trajetória acadêmica, seu acolhimento permitiu-me estar à deriva durante momentos de alegrias e de dificuldades, na busca por uma direção. Seu *élan* incondicional, o porto para a ancoragem.

Por fim, desejo agradecer a tudo aquilo que provocou minha insatisfação diante do isolamento social, imposto pela pandemia da COVID-19, bem como o meu deslocamento entre as margens. Sem essa angústia, jamais saberia onde poderia ir, nem mesmo se um dia poderia aportar meu saber – talvez eu ainda esteja navegando, porém, sem dar por encerrado meu destino.

“Arte não tem pensa:
O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê.
É preciso transver o mundo”.
Manuel de Barros (1996, p. 75)

RESUMO

Esta pesquisa, uma abordagem teórico-prática, tem o intuito de responder sobre o impacto instaurado pela pandemia de COVID-19 na mediação teatral de obra cênica digital com estudantes da rede pública de ensino. O trabalho prático foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi, no município de Guaíba, no estado do Rio Grande do Sul, com estudantes do 9º ano. Devido ao contexto pandêmico, foi realizada uma fruição digital da obra “Romeu & Julieta”, em suporte digital, do Grupo Galpão. Por meio da pesquisa-ação e através de atividades artísticas-pedagógicas, foram propostas ações de mediação teatral (antes da obra cênica, no dia da obra cênica e depois da obra cênica) relacionadas à fruição teatral. Este trabalho resultou na construção de um material artístico-pedagógico, o caderno de mediação, voltado ao espetáculo destacado, destinado aos possíveis professores(as) interessados na temática. A partir dos pesquisadores Ney Wendell Oliveira (2011, 2014), Maria Lúcia Pupo (2012, 2015, 2021), e Flávio Desgranges (2020a, 2020b), buscou-se uma interlocução criativa entre a fruição digital teatral e os dispositivos artístico-pedagógicos de mediação teatral. Conforme os resultados obtidos com o(a)s discentes, a pesquisa demonstrou que a fruição no formato digital pode ser um dispositivo artístico-pedagógico para os(as) professo(a)s. Por sua vez, as ações de mediação teatral, organizadas no caderno de mediação, permitem a cocriação do(a) espectador(a) a partir da obra de arte.

Palavras-chave: Mediação teatral; Fruição digital; Cadernos de Mediação; Escola; Artes da cena.

ABSTRACT

This research is a theoretical-practical approach in order to respond to the impact of the COVID-19 pandemic on the theater mediation of a digital scenic piece with students from the public school system. The practical work took place at Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi, in the city of Guaíba, in the state of Rio Grande do Sul, with 9th grade students. Due to the pandemic context, a digital fruition of the play "Romeo and Juliet" was accomplished in a digital platform, by Grupo Galpão. Through action-research and through artistic-pedagogic activities, theater mediation actions were conducted (before the scenic piece, on the day of the scenic piece and after the scenic piece) related to theater fruition. This work resulted in the construction of an artistic-pedagogic material, the mediation notebook, about the concerning play, directed to potential teachers interested in the theme. Based on researchers Ney Wendell Oliveira (2011, 2014), Maria Lúcia Pupo (2012, 2015, 2021), and Flávio Desgranges (2020a, 2020b), a creative dialogue was sought between digital theater fruition and artistic-pedagogic devices for theater mediation. According to the results obtained with the students, the research demonstrated that fruition in digital format can be an artistic-pedagogic device for teachers. Besides, the theater mediation actions, organized in the mediation notebook, allow co-creation of the spectator from the work of art.

Keywords: Theater mediation; Digital fruition; Mediation Notebooks; School; Performing Arts.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Desktop Theatre.....	32
Figura 2 - "CLÃ_DESTIN@ - uma viagem cênico-cibernética".	35
Figura 3 - Acesso presencial e on-line divulgados pela Pesquisa “Hábitos Culturais II”.	38
Figura 4 - Dados apresentados em reportagem pela Folha de São Paulo.....	42
Figura 5 - Registro da peça “Quase há tempo”.	46
Figura 6 - Perguntas elaboradas pelo(a)s estudantes.....	47
Figura 7 - Debate realizado remotamente entre estudantes e equipe do espetáculo “Quase há tempo”.	48
Figura 8 - Obra “Ophelia”, 1851, de Sir John Everett Millais. Ao lado direito, releitura de Raquel Aparicio, 2019.....	57
Figura 9 - Registro de Atividade “Gato e rato” com olhos vendados.....	60
Figura 10 - Produção da estudante Agnes para a atividade "Amor impossível".....	61
Figura 11 - Livro didático de Arte “Mosaico” e referência ao Grupo Galpão.	62
Figura 12 - Estudantes realizando a leitura de adaptação do texto "Romeu e Julieta".	64
Figura 13 - Atividade “Croquis de figurinos e traços identitários”.	67
Figura 14 - Produções dos estudantes Daniel e Joana, respectivamente.....	68
Figura 15 - Imagem do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, apresentado no The Globe Theatre, em 2012.	68
Figura 16 - Fruição digital do espetáculo "Romeu & Julieta", do Grupo Galpão.	71
Figura 17 - Diálogo de comunicação com estudantes-pesquisadore(a)s.....	73
Figura 18 - Registro de conversa entre a turma de estudantes.	74
Figura 19 - Perguntas-disparadoras que guiaram o diálogo.	78
Figura 20 - Atividade produzida pelo estudante Daniel.	90
Figura 21 - Registro de leitura da atividade "Final alternativo".	92
Figura 22 - Estudantes aguardando a entrada na cena.	94
Figura 23 - Apresentação do Grupo 1.	95
Figura 24 - Apresentação do Grupo 2.	95
Figura 25 - Apresentação Grupo 3.	96
Figura 26 - Sugestão de Atividade no Questionário.	106
Figura 27 - Imagem do questionário: qual atividade que mais gostou?	106

Figura 28 - Caderno de mediação realizado pela empresa Mediato.	116
Figura 29 - Caderno de acompanhamento elaborado pela La Maison Théâtre.	117
Figura 30 - Espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.	119
Figura 31 - Ficha Técnica da Peça “Romeu & Julieta” do Grupo Galpão.	121
Figura 32 - Elenco de Atores da Peça “Romeu & Julieta” do Grupo Galpão.	122
Figura 33 - Letra da música "Flor, Minha Flor".	124
Figura 34 - Atividade “Croquis de figurinos e traços identitários”.	127
Figura 35 - Quiz sobre a obra “Romeu e Julieta”.	129
Figura 36 - Shakespeare's Globe Theatre, localizado em Londres.	130
Figura 37 - Vídeo do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.	131
Figura 38 - Perguntas-disparadoras sobre o espetáculo “Romeu & Julieta”.	132
Figura 39 - Final alternativo escrito pelo(a)s aluno(a)s.	133

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Jogo “Gato e rato” realizado com o(a)s estudantes.....	97
Gráfico 2 - Atividade “Amor impossível”	99
Gráfico 3 - Dinâmica da leitura da adaptação da obra “Romeu e Julieta”	100
Gráfico 4 - Atividade sobre “Croquis de figurinos e traços identitários”	100
Gráfico 5 - Obra digital “Romeu & Julieta” do grupo Galpão	102
Gráfico 6 - Conversas a partir das “perguntas-disparadoras”.....	103
Gráfico 7 - Exercício “Se você fosse o(a) autor(a) da obra...”	104
Gráfico 8 - Atividade sobre as criações de cenas a partir dos relatos “Amor Impossível”	105

SUMÁRIO

TODA VEZ QUE EU DOU UM PASSO O MUNDO SAI DO LUGAR	155
1 MEDIAÇÃO TEATRAL: ENCONTRO DE MARGENS	23
1.1 AÇÕES ANTES DA OBRA CÊNICA, NO DIA DA OBRA CÊNICA E DEPOIS DA OBRA CÊNICA.....	27
1.2 AS ARTES DA CENA E A MEDIAÇÃO TEATRAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID-19: ENCONTROS E DESENCONTROS	29
2 CURADORIA DE OBRAS CÊNICAS PARA A ESCOLA E AÇÕES DE MEDIAÇÃO TEATRAL	45
2.1 DESENVOLVENDO O AFETO: O MEU GESTO COMO PROFESSORA	55
2.2 DEFINIÇÃO DA OBRA CÊNICA	56
2.3 ATIVIDADES ANTES DE “ROMEU & JULIETA”	58
2.4 JOGO “GATO E RATO” DE OLHOS VENDADOS	59
2.5 RELATO AMOR IMPOSSÍVEL.....	60
2.6 LEITURA DA ADAPTAÇÃO DO TEXTO “ROMEU E JULIETA”	61
2.7 “CROQUIS DE FIGURINOS E TRAÇOS IDENTITÁRIOS”	66
2.8 ATIVIDADES NO DIA DE “ROMEU & JULIETA”	69
2.9 A FRUIÇÃO DIGITAL DO ESPETÁCULO TEATRAL “ROMEU & JULIETA” 70	
2.10 ATIVIDADES DEPOIS DE “ROMEU & JULIETA”	74
2.11 DEBATE E PERGUNTAS-DISPARADORAS	74
2.12 SE VOCÊ FOSSE O(A) AUTOR(A) DA OBRA.....	88
2.13 JOGOS DE AQUECIMENTO E CONCENTRAÇÃO.....	90
2.14 LEITURA DAS PRODUÇÕES “SE VOCÊ FOSSE O(A) AUTOR(A) DA OBRA...”	92
2.15 MONTAGEM DE CENAS: APRESENTAÇÕES	93
2.16 RETORNO DO QUESTIONÁRIO PELO(A) ESTUDANTES	96
3 CADERNOS DE MEDIAÇÃO TEATRAL: INSPIRAR PARA (CO)CRIAR 109	
3.1 PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA	118
4 SOBRE A MARGEM: UMA PONTE ENTRE O POSSÍVEL E O IMPOSSÍVEL.....	136
 REFERÊNCIAS.....	141

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL	145
---	------------

TODA VEZ QUE EU DOU UM PASSO O MUNDO SAI DO LUGAR

Início este trabalho partilhando uma memória de minha meninice. Minha infância e juventude se passaram na cidade de Bento Gonçalves, região serrana do Rio Grande do Sul (RS). No ano 2000, o grupo teatral do qual eu fazia parte organizou uma excursão de van para a cidade de Porto Alegre (RS), no sentido de buscar a fruição do espetáculo “Gueto Bufo”¹, que estava em cartaz na Casa de Cultura Mário Quintana (C.C.M.Q.). A montagem fora indicada por uma conhecida, que na época estudava artes cênicas, no Departamento de Arte Dramática (DAD), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Sáímos de Bento Gonçalves com certa antecedência e ao chegar à capital gaúcha constatamos que tínhamos duas horas disponíveis até o horário previsto para o início da apresentação teatral. Fomos à rede de lanches McDonald’s da praça de alimentação de um shopping da cidade. Assim, naquela ocasião, estar inserida na metrópole e ter a possibilidade de consumir os produtos do mundo televisivo já validavam o passeio. A montagem teatral, que contava com o estilo de atuação Bufão e a sua intrínseca crítica social, me encantou, e na ocasião tive a certeza de que deveria trazer aquelas sensações vividas em meu corpo para um movimento maior.

A inquietação, naquele momento, era por fazer parte de algo que pudesse transformar outras realidades – a minha, talvez – assim como faziam os artistas mambembes ao chegar nas pequenas cidades. Eis que o movimento, o trânsito, a poeira que se acumula por baixo do assento do motorista de ônibus e da calçada do pedestre é a mesma que pode conter ou deslocar outros territórios. De certa forma, não pude considerar me fixar em um mesmo lugar. Quis compreender que existem outras formas de ser e de existir; outras possibilidades de sentir o mundo e que podem fazer com que outras pessoas possam também deixar de ser mais ou menos o que são.

¹ O humor irônico e a irreverência dos bufões são o centro do espetáculo “Gueto Bufo”, encenado por Daniela Carmona e Cláudia Sachs, que interpretam duas bufonas. A montagem teatral retrata a história de duas mendigas que foram expulsas de um espaço público, não condizente com seus modos, e mandadas para o gueto. Depois do incidente, elas interpretam de forma cômica as situações que vivem diariamente, parodiando seus opressores e ilustrando a delimitação de território feita pela sociedade. Disponível em: <https://www.uai.com.br/app/noticia/e-mais/2013/04/11/noticia-e-mais,141614/territorio-delimitado.shtml>. Acesso em: 06 Set. 2022.

Deste modo, por meio de práticas pedagógicas teatrais, o desejo pela profissionalização no campo das artes da cena foi se solidificando, e no ano de 2003, ingressei no curso de graduação em Teatro: Licenciatura, pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE). O percurso formativo possibilitou outras percepções estéticas, permitindo-me entrar em contato com linguagens da dança, da música e das artes visuais, expandindo meus referenciais culturais e artísticos. Durante a minha formação, quando desenvolvi a monografia intitulada “A ação tornada viva: a transformação da partitura de movimentos em ação crível na cena”, também participei de oficinas e workshops relacionados ao ofício e treinamento do trabalho de ator, experimentando as potências do meu corpo nas possibilidades cênicas.

O anseio em dar continuidade aos trabalhos na área teatral me trouxe à cidade de Porto Alegre. Uma de minhas inquietações encontrava-se no fato de constatar que muitas pessoas não tinham conhecimento ou usufruíam dos bens culturais desenvolvidos e oferecidos na cidade à época. Minha infância e adolescência foram marcadas por pouquíssimas oportunidades de contato e fruição com a diversidade de linguagens artísticas, já que o município de Bento Gonçalves destinava e investia seus recursos financeiros prioritariamente ao fomento do turismo e da preservação das heranças culturais de ítalo-descendentes.

Dessa forma, no ano de 2008, comecei a trabalhar na Associação Cultural de Oficineiros (ACO), na Casa de Passagem, localizada no bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre, que atendia a população em situação de rua. Ao ter contato com o público em situação de vulnerabilidade social, percebi a distância dessas pessoas no acesso à arte, bem como o sentimento de não-autorização de usufruir das instituições culturais. Ora, se o serviço público é destinado ao cidadão, por que determinadas populações não conseguem ter acesso à fruição de exposições ou espetáculos? Dessa forma, junto ao professor de música da instituição ACO, desenvolvi um projeto intitulado “Saídas Culturais”. Enquanto prática artística-pedagógica, aquele trabalho proporcionava a visita a diferentes espaços artísticos da cidade, possibilitando a inclusão social e a difusão cultural.

Naquele mesmo período, fui nomeada como professora de Arte da rede municipal de ensino do município de Alvorada, que faz limite geográfico com Porto Alegre. A cidade apresentava um dos menores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado do RS, e inquietava-me a inexistência de políticas públicas voltadas

para educação no sentido de formação de público e espectador, pois considerava fundamental a inclusão do(a)s estudantes no universo da Arte. Dessa forma, realizei o projeto “Saídas Culturais”, outrora estabelecido em diferente contexto, enquanto prática artística-pedagógica nas escolas públicas nas quais lecionei na cidade de Alvorada. As saídas se caracterizavam pela fruição estética de espetáculos cênicos, debates com elencos após apresentações e visitas à Bienal do Mercosul, em Porto Alegre.

Na tentativa de compreender os desafios da escola pública e a cultura enquanto currículo oculto procurei, no ano de 2009, na especialização Os Estudos Culturais nos currículos contemporâneos da Educação Básica, oferecida pela UFRGS, outros modos de saber. “Abra a felicidade: uma breve análise da representação de felicidade em imagens da mídia”, foi o trabalho conclusivo da minha pesquisa.

No ano de 2011, fui nomeada como professora, no componente curricular Arte, porém em outro município da região metropolitana de Porto Alegre, mais especificamente na cidade de Guaíba². Dessa forma, optei por me exonerar dos vínculos de servidora pública em Alvorada.

No trabalho como professora, também senti a necessidade de compreender os meandros da elaboração e da criação de espetáculos sob a ótica da direção teatral. Para tanto, em 2012, ingressei na graduação em Teatro – Bacharelado, com ênfase na Direção Teatral, pela UFRGS, tendo como resultado a monografia intitulada “Dramaturgias em sala de ensaio: dinâmicas de criação”, na qual analiso os procedimentos utilizados para a composição de dramaturgia de uma montagem teatral.

Intrinsicamente à trajetória acadêmica, tive a oportunidade de desenvolver a investigação sobre o autor José Joaquim de Campos Leão – Qorpo Santo, a partir da pesquisa “As técnicas corporais do gaúcho e a sua relação com a performance do ator/dançarino”, proposta pela professora Dra. Inês A. Marocco, vinculada ao DAD, dando origem ao grupo Santo Qoletivo, em 2014. Em virtude do grupo de pesquisa, foram realizados dois espetáculos: “Santo Qorpo ou o Louco da Província” (2014) e “Miscelânea Quiriosa” (2019).

² Guaíba é um município pertencente à área metropolitana de Porto Alegre, no estado do RS, situado a 31 km de distância da Capital pela estrada. Por possuírem uma divisa aquática, em linha reta o afastamento entre as cidades é de 12 km. Guaíba conta com 98.331 habitantes, segundo estimativa de 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rs/guaiba.html>. Acesso em 17 Jul. 2022.

Naquela época, por estar inserida no contexto acadêmico enquanto estudante, e associada ao meu cargo de servidora pública no município de Guaíba, cidade situada na outra margem do Rio Guaíba, o projeto “Saídas Culturais” ganhou um percurso ainda mais imersivo na cidade de Porto Alegre. O lago que divide as duas cidades, por vezes, cria um enorme abismo, tanto no sentido geográfico quanto no sentido social – muito(a)s estudantes de Guaíba desconhecem o outro lado do rio, assim como o acesso às instituições de arte (museus, teatros, espaços culturais e fundações).

Como estratégia para maior engajamento do(a)s estudantes, a proposta das “Saídas Culturais” passou a ter a responsabilidade com a mediação cultural, que de acordo com o pesquisador do campo da mediação teatral Ney Wendell Oliveira, “é como um processo que alimenta e dinamiza os campos abertos de diálogo entre o povo e as obras artísticas” (Oliveira, 2011, p. 102). Outro dispositivo para insuflar o interesse do(a)s estudantes foi a renomeação do projeto, que passou a se chamar “Passeio Cultural”. Com duração de dois turnos (manhã e tarde), o(a)s estudantes faziam fruições de duas produções artísticas, de linguagens distintas, visitando, assim, dois espaços institucionais, havendo uma pausa, em um shopping, para a alimentação.

Atualmente, atuo como professora no componente curricular Arte, na rede municipal de ensino do município de Guaíba, e fui pesquisadora bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES), da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Enquanto artista-professora e pesquisadora, sinto um dever ético sobre o que propor e para quem propor. Busco, em minha pesquisa, a interlocução entre o campo teórico e o campo prático, ou seja, algo que possa estar inserido no tempo e espaço presentes – pois o espaço escolar é também campo de luta e o tempo atual é o resultado de um ciclo pandêmico. Logo, esta pesquisa partiu da minha experiência como docente, realizando há quinze anos saídas culturais com estudantes de diferentes turmas e séries, em instituições públicas de ensino – as quais serão destacadas ao longo do trabalho – no estado do RS, em cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Contudo, diante da pandemia de COVID-19, ocorreram mudanças nos processos pedagógicos escolares, implicando rupturas no desenvolvimento da mediação cultural realizada a partir dos passeios culturais.

Na passagem do tempo, onde as crises sociais e humanitárias foram expandidas de maneira veloz e imperdoável, os exercícios artísticos e pedagógicos tornam-se, uma vez mais, um convite à ética e ao que está por vir. A distância entre o passado e o presente fora tecnicamente exposta por meio dos desgastantes anos que passaram através da pandemia por COVID-19, causada pelo Novo Coronavírus, colocando dúvidas sobre quais as possibilidades de (re)significar o presente.

Com o início da pandemia de COVID-19, as repercussões causadas não se limitaram apenas à ordem biomédica e epidemiológica em escala global. Os impactos sociais, econômicos, políticos, históricos, culturais e educacionais afetaram os processos educativos nas redes públicas de ensino, assim como no trânsito para os espaços artísticos das cidades, inviabilizando a realização de passeios culturais. Esses centros culturais, outrora abertos ao público e à comunidade escolar, a partir de núcleos educativos e de propostas pedagógicas, viabilizavam a prática da mediação cultural.

O isolamento social e a quarentena forçaram os sujeitos a buscarem outras formas de comunicação ou mesmo de entretenimento, principalmente com o uso de recursos tecnológicos. Entretanto, de acordo com Maria Lúcia de Souza Barros Pupo, pesquisadora do campo da Pedagogia do Teatro, quando nos reportamos, uma vez mais, à rede pública de ensino brasileira, a precariedade e os problemas de acesso à rede de internet são habituais, sobretudo às famílias de estudantes de baixa renda (Pupo, 2021). Mesmo sendo considerada uma possibilidade no ensino remoto, a mediação cultural, especificamente relacionada ao campo das artes da cena (dança, teatro, performance, circo), também passou a lidar com a problemática dos tempos pandêmicos: a falta da presença do espectador.

Muitos foram os formatos explorados e utilizados desde o início da pandemia pelos grupos artísticos como solução à situação imposta: trabalhos artísticos gravados previamente ou filmados para a exibição, teatro digital, podcast, filme-espetáculo, vídeo-teatro, performance-digitalizada, mediados pelas telas ou por plataformas digitais. A discussão sobre esses modos de produção gerou uma crise na definição sobre as artes do fazer ao vivo.

O pesquisador Jorge Dubatti (2020) propõe o conceito de tecnovívio, explicando que “as relações humanas se estabelecem por desterritorialização, à distância, “remotas”, por meio de máquinas ou sistemas tecnológicos que permitem a subtração física dos corpos no território” (Dubatti, 2020, [s.p.]). Assim, a proposta de

Dubatti sugere a discussão do hibridismo entre as linguagens artísticas, em especial através do teatro e do audiovisual – tendo este último prosperado significativamente na pandemia.

Considerando o hibridismo de linguagens e o cenário pandêmico, a questão norteadora desta pesquisa é: qual o impacto da pandemia de COVID-19 na mediação teatral realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Anita Garibaldi (E.M.E.F Anita Garibaldi), localizada na cidade de Guaíba, no estado do Rio Grande do Sul (RS)? Esta investigação tem por problema de pesquisa a elaboração e a realização de ações de mediação teatral, para a fruição no formato digital, no período pandêmico. A hipótese é que a implementação de ações de mediação teatral, elaboradas no período pandêmico, puderam contribuir para a fruição artística do(a)s estudantes da E.M.E.F. Anita Garibaldi.

Assim, esta pesquisa teve o objetivo de ampliar e contribuir com a inserção da mediação teatral nas instituições escolares públicas, através de intervenções artísticas-pedagógicas com estudantes do 9º ano do ensino fundamental, propondo ações de mediação teatral (*antes da obra cênica, no dia da obra cênica e depois da obra cênica*) na fruição digital de obra cênica. Como objetivos secundários, a elaboração de material propositivo para o(a)s professores(as), que trabalhasse a mediação teatral como um instrumento pedagógico durante e pós-COVID-19; a pesquisa em cadernos de propostas artísticas-pedagógicas para a mediação teatral, elaborados pelas instituições culturais ou grupos artísticos; a fruição digital de obras artísticas em suportes digitais, considerando e respeitando os protocolos de segurança estabelecidos de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS).

Por se tratar de uma pesquisa que se situa entre a prática rotineira em sala de aula e a pesquisa acadêmica, a estratégia de pesquisa selecionada para o estudo foi o método da pesquisa-ação, pela perspectiva dos autores Michel Thiollent (2007) e David Tripp (2005). De acordo com o pesquisador David Tripp (2005),

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos [...] (Tripp, 2005, p. 445).

Deste modo, nesta pesquisa o(a)s estudantes são vistos e considerados na qualidade e conhecimento como estudantes-pesquisadore(a)s, tendo em vista suas participações e contribuições durante a investigação. “Nossa posição consiste em

dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária” (Thiollent, 2007, p. 17). A partir de agora vou me referir aos estudantes-pesquisadore(a)s como estudantes.

Para a realização desta pesquisa, o projeto foi submetido e teve aprovação para execução pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, da Udesc, através da Plataforma Brasil, tendo como número CAAE: 58067822.5.0000.0118. Tendo em vista o cuidado com o público selecionado para a coleta de dados, foi desenvolvido um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que atendeu as diretrizes e normas das Resoluções 510/16 e 466/12 do CNS/MS. O sigilo em relação às identificações do(a)s estudantes foi mantido, bem como os relatos foram realizados referindo-se a ele(a)s por intermédio de nomes fictícios para respeitar o sigilo e fidedignidade de todo(a)s o(a)s envolvido(a)s.

A elaboração do percurso se deu a partir das contribuições do(a)s pesquisadore(a)s Ney Wendell Oliveira, Maria Lúcia Pupo, Flávio Desgranges, Jorge Larrosa, Jorge Dubatti, Marta Isaacsson, Michel Thiollent e David Tripp. A estrutura desta dissertação conta com três capítulos. No primeiro, é apresentada a revisão de literatura em mediação cultural realizando uma retrospectiva sobre as ações desenvolvidas no Brasil. A partir das iniciativas institucionais de promoção de atividades artísticas-pedagógicas no campo das artes visuais e seu alargamento para o campo teatral, buscou-se compreender a prática da mediação teatral. Ainda nesta seção, foi tratada a mediação sobre as artes da cena no contexto pandêmico.

No segundo capítulo, foram descritos e analisados os dispositivos artístico-pedagógicos, no formato de atividades (*antes da obra cênica, no dia da obra cênica e depois da obra cênica*) realizadas com o(a)s estudantes de uma turma de 9º ano, na fruição digital de obra “Romeu & Julieta”³, do Grupo Galpão. Cabe destacar que o registro do espetáculo selecionado foi anterior ao início da pandemia de COVID-19. A escolha por esta obra deu-se pelo resultado do trabalho obtido na montagem teatral do Grupo Galpão e do diretor Gabriel Villela, na apresentação da fusão entre as linguagens clássica e popular, desenvolvendo, assim um marco na história do teatro brasileiro.

³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pNvTDEpIX0o&t=18s&ab_channel=LuizRocha. Acessado em: 04 Abr. 2022.

O terceiro capítulo foi destinado à análise e exploração de Cadernos de Mediação voltados às artes da cena. Tendo em vista o(a)s professores(as) que atuam em sala de aula e têm o desejo de trabalhar a mediação teatral com seus discentes, foi desenvolvida uma proposta artístico-pedagógica acerca do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, disponibilizado no suporte digital. Este material tem linguagem acessível para o(a)s docentes de diferentes áreas.

Nas considerações finais, a hipótese inicial é revisitada, com atenção às condições do ciclo pandêmico, específicas deste tempo histórico. A partir das experiências, percepções, modos de pensar a mediação teatral e a relação com a tecnologia, foram expostas as limitações e contribuições acerca do estudo para as áreas da educação e das artes da cena. No apêndice, encontra-se o material elaborado pela pesquisadora.

1 MEDIAÇÃO TEATRAL: ENCONTRO DE MARGENS

Os núcleos pedagógicos das instituições culturais têm demonstrado interesse e dado importância para a fruição artística há um determinado tempo. Tal fato pode ser constatado desde os anos 1950, com a oferta dos serviços educativos no Rio de Janeiro, nos departamentos educativos do Museu Lasar Segall e do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo, no final da década de 1980, com a formação de professores de Arte (Barbosa, 2009) e a partir de eventos como as megaexposições, na virada do século XXI⁴.

De acordo com os pesquisadores Rita Aquino e Felipe Assis (2019), o termo “mediação cultural” traz maior abrangência sobre o campo da arte para possibilitar ao público percepções outras quanto à recepção da obra artística. Nisso, para os autores, a proposta da mediação cultural consiste em

uma espécie de guarda-chuva, sob o qual uma ampla variedade de experiências é abrigada. Sua polissemia está inscrita na diversidade de acepções das duas palavras que a constituem: mediação e cultura. O predicado mediação possui uma longa história na filosofia. No campo da educação, se adensa ao longo do século XX por meio da valorização de ideias construtivistas. O conceito de cultura também apresenta extensa tradição filosófica e antropológica – e ganha contornos muito distintos no tempo e no espaço (Aquino; Assis, 2019, p. 34).

Segundo Ney Wendell Oliveira (2011), o processo de mediação cultural se preocupa sobretudo com uma prática pedagógica que pensa ações que abrangem o *antes*, o *durante* e o *depois* da realização do evento. Busca, assim, criar um processo crítico e reflexivo sobre as diversas práticas artísticas, e inserindo, desse modo, a população envolvida num processo de cidadania cultural (Chauí, 2021). O emprego dessa prática pode ser realizado em grupos de todas as idades, contribuindo para a construção da criticidade do sujeito.

Contudo, vale ressaltar que a mediação cultural não se restringiu às artes visuais, tendo conquistado espaço em outras linguagens artísticas nas últimas décadas, desenvolvendo considerável campo de trabalho por intermédio das artes da cena. No teatro, inicialmente, a mediação cultural fora denominada por animações teatrais, e eram caracterizadas por dinâmicas destinadas a jovens e crianças,

⁴ Para maiores informações consultar “As megaexposições no Brasil: democratização ou banalização da arte?”, de Myrian Sepúlveda dos Santos (2002).

realizadas em escolas por grupos artísticos (Desgranges, 2020a). Por vezes, essas ações desenvolvidas estavam relacionadas a um tema específico de um espetáculo e, quando não possuíam associação com a montagem teatral, eram denominadas por animações autônomas, sendo ampliadas para outros espaços como sindicatos e fábricas.

Entretanto, foi na França, no período de 1950, que tais práticas de animação teatral foram empregadas e, posteriormente, desenvolvidas em outros países. No Brasil, as práticas das animações teatrais chegaram em 1970, sendo utilizadas sem regularidade pelos grupos teatrais nas instituições escolares (Desgranges, 2020a). Atualmente, as nomenclaturas, assim como o estabelecimento de ações de mediação nas artes da cena, podem ser denominadas por mediação teatral, mediação artística, arte-mediação ou ainda, mediação cultural.

Para o autor Flávio Desgranges (2020a), pesquisador da área da Pedagogia do Teatro, a mediação teatral também está relacionada a outras ações entre o espectador e o espetáculo.

É considerado procedimento de mediação [teatral] toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia [sic], buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral, tais como: divulgação (ocupação de espaços na mídia, propagandas, resenhas, críticas); difusão e promoção (vendas, festivais, concursos); produção (leis de incentivo, apoios, patrocínios); atividades pedagógicas de formação; entre tantas outras (Desgranges, 2020a, p. 65).

As distintas concepções e olhares sobre a mediação podem implicar diretamente “consequências diversas nos modos como as instituições culturais exercerão suas políticas públicas” (Filler, 2015, p. 131). Traçando um paralelo entre os cenários brasileiro e europeu, a pesquisadora Zina Filler destaca que “[...] aqui no Brasil ainda estamos em uma fase onde cada instituição, cada evento, cada artista vai utilizar a prática de mediação de forma isolada e fragmentada” (Filler, 2015, p. 139).

Por estar relacionada à mediação cultural e tomando por referência o autor Roger Deldime, o pesquisador Flávio Desgranges afirma que a mediação teatral consegue abranger todos os elementos de ações existentes entre a criação e a recepção teatral. Tal qual ratificado pelo pesquisador, pode ser um campo considerado como um “terceiro espaço”, atuando na distância entre produção e recepção (Desgranges, 2020b). Para Desgranges, a mediação teatral pode ser compreendida “no âmbito de projetos que visem a formação de público, como

qualquer iniciativa que viabilize o acesso dos espectadores ao teatro, tanto o acesso físico, quanto o acesso linguístico” (Desgranges, 2008, p. 76). Nesse sentido, o acesso físico promoveria a ida do público ao teatro ou vice-versa. Já o acesso linguístico está relacionado ao domínio e à leitura da linguagem.

No campo de conhecimento da mediação, esta pesquisa vincula-se aos pensamentos de Ney Wendell Oliveira (2011), baseado nos estudos do pesquisador Flávio Desgranges, no qual Oliveira discorre que a mediação teatral auxilia na produção de conhecimentos sobre a formação de espectadores nas artes cênicas, principalmente em ambientes escolares, favorecendo a implantação de políticas culturais de formação de públicos. Para esse mesmo pesquisador, a mediação teatral é

um processo artístico-pedagógico que interliga o público e a obra teatral, possibilitando o acesso e a formação das pessoas, como espectadores autônomos, capazes de observar, criticar e se transformar, a partir da vivência da obra de arte. [...] Trata-se de uma metodologia que pressupõe diversas atividades, antes, durante e depois de as pessoas assistirem a um espetáculo, criando uma oportunidade de aprendizagem criativa, sensível e reflexiva, da obra cênica (Oliveira, 2011, p. 32).

Maria Lúcia Pupo destaca que apesar da noção de mediação cultural ou artística apresentar relações com a preocupação educacional, o termo está vinculado ao *modus operandi* da democratização cultural (Pupo, 2011). Segundo a autora, “o conceito de mediação diz respeito a ações deliberadas em vista intermediar a relação entre o indivíduo e a obra artística” (Pupo, 2012, p. 90) e faz associação direta a uma concepção de política cultural.

A autora apresenta ações que dizem respeito diretamente ao espectador e sua cocriação da obra artística. Essas ações seriam processos estruturados que colaboram na formação dos sujeitos e experiências que contribuem com os meios de subjetivação (Pupo; Veloso, 2020). Tais afirmações dialogam diretamente com a abordagem artística-pedagógica, da pesquisa de mestrado aqui apresentada, no desenvolvimento de atividades para o(a)s estudantes.

Por entender que culturas não podem ser comparadas, o que ocorre, antes, são profícuas trocas de conhecimentos, os autores Kelly Queiroz dos Santos e Marcos Antônio Bessa-Oliveira (2020) utilizam o termo arte-mediação. Para os pesquisadores, “a proposta [...] de Arte-mediação refere-se a um lugar de troca de conhecimentos entre professores e estudantes, levando em consideração conteúdos, artistas e

práticas culturais diferentes” (Santos; Bessa-Oliveira, 2020, p. 03). Ainda que as falas dos autores tratem da relevância acerca de não se mediar culturas, deter-me-ei, por uma questão metodológica, em abordar especificamente a importância da mediação teatral, no contexto escolar, por meio de ações selecionadas e relacionadas à especificidade da obra cênica “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.

A pesquisadora Rita Aquino salienta a provisoriedade do conceito de mediação cultural e o relaciona às práticas colaborativas (Aquino, 2015). Nos estudos de Aquino e Assis, ambos compreendem a mediação cultural como uma

prática colaborativa em rede que possibilita criação e circulação de sentidos entre singularidades e coletividades com o objetivo de potencializar experiências estéticas por meio de múltiplas traduções, retroalimentando o campo da arte na produção de heterogeneidades (Aquino; Assis, 2019, p. 36).

Cabe destacar a prática colaborativa proposta pelos autores Aquino e Assis, que defendem o trabalho com a arte participativa e a mediação cultural para a inserção crítica nas produções artísticas contemporâneas. No entanto, ainda que esses pesquisadores contribuam para a elucidação e discussão da prática da mediação cultural nas artes da cena, como discente do componente curricular Arte, em sala de aula, percebo que as práticas de ações de mediação teatral realizadas no ambiente escolar diferem de ações pontuais realizadas esporadicamente, indo de encontro ao caráter do trabalho continuado no campo educacional.

Posto que os autores supracitados busquem encontrar respostas sobre o processo de mediação cultural, no âmbito teatral, considero pertinente salientar as perspectivas de Pupo e Veloso (2020) e Oliveira (2011). Este último frisa a importância de ações de mediação, denominadas de pré-peça, durante a peça e pós-peça. A escolha desses autores se dá pelo comprometimento artístico-pedagógico da mediação no campo escolar, permitindo, assim, que professores(as) e estudantes da rede pública de ensino possam desenvolver processos de criação que permitem elaborar outros sentidos na relação *com* a obra de arte.

Para definir as etapas do processo de mediação teatral, serão utilizados os termos a) *antes da obra cênica*, b) *no dia da obra cênica* e c) *depois da obra cênica* como forma de organizar as ações de atividades respectivas de cada momento. A relevância da divisão entre os três momentos de ações se dá em função de

experiências anteriores, nas quais, por vezes, não foram realizadas atividades significativas com o(a)s estudantes.

1.1 AÇÕES ANTES DA OBRA CÊNICA, NO DIA DA OBRA CÊNICA E DEPOIS DA OBRA CÊNICA

Trago aqui um exemplo ocorrido em maio do ano de 2022. A Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), sediada em Canoas (RS), é mantenedora da Orquestra de Câmara da ULBRA, que promove, esporadicamente, concertos musicais didáticos para escolas públicas em diferentes municípios do RS. Por existir uma unidade no município de Guaíba, no ano de 2022 foi oferecido às escolas da rede municipal de ensino a fruição ao “Concertos Didáticos”. Para isso, o município de Guaíba ofereceu o transporte, de forma gratuita, das diferentes escolas até o auditório da unidade da ULBRA, contemplando estudantes de turmas pertencentes do 3º ao 6º ano do ensino fundamental.

Anteriormente à data do concerto, uma oficina destinada aos professore(a)s fora ministrada por uma formadora da linguagem musical para apresentação dos instrumentos musicais que compunham a orquestra, bem como atividades que buscavam a investigação da produção do som por meio da educação musical, com diferentes equipamentos sonoros, inclusive com objetos cotidianos. O repertório a ser tocado pela orquestra também foi apresentado no encontro.

Exatamente com uma semana de antecedência ao evento musical, a oficina foi ministrada aos professore(a)s. Entretanto, tal atividade coincidiu com a data de minha aula nas turmas de 6º ano, nas quais eu era a professora de Arte. Dessa forma, não obtive tempo hábil para realizar com o(a)s estudantes as ações propostas no encontro formativo musical, tendo em vista que na semana seguinte à formação, precisamente no dia da aula com a turma, ocorreu o concerto musical.

Mesmo com a divulgação do evento pela escola, o número de discentes interessados foi pequeno, e no dia da apresentação, ao serem indagados pelo maestro da orquestra com perguntas sobre os instrumentos musicais ou composições que faziam parte do repertório musical, o(a)s estudantes desconheciam tais informações. Entretanto, o(a)s discentes perceberam que os demais espectadores escolares apresentavam conhecimento sobre o evento em si. De volta à escola,

durante a avaliação relativa à apresentação, o(a)s estudantes mencionaram a falta de preparo para o evento musical.

Cabe destacar que por mais que a arte não busque respostas fechadas sobre aquilo que pode produzir, tendo em vista o relato supracitado, fiquei intrigada sobre o que poderia ter sido realizado para contribuir na fruição do fenômeno artístico do(a)s estudantes. Penso que a realização de ações *antes da obra* poderia, naquele momento, ter provocado um outro efeito sobre a recepção da obra, importando, assim, na relevância desta. Nesse sentido, é importante a elucidação acerca dos três momentos envolvidos nas ações.

As atividades denominadas *antes da obra cênica* se referem ao que acontece no momento anterior à apresentação da obra artística. Tendo em vista que o público escolhido para esta pesquisa foi o escolar, a percepção do trabalho artístico, balizada anteriormente, consiste em despertar a curiosidade do(a)s estudantes. Para Ney Wendell (2014), esta etapa possui as perspectivas: mobilização, sensibilização e preparação. Sendo definidas como:

Mobilização (o público é incentivado por diversas informações que são divulgadas, gerando um interesse e criando um entusiasmo em experienciar o produto cultural). **Sensibilização** (o sensibilizar se desenvolve pela própria força e valor do produto cultural, alimentando uma mediação que estimule esteticamente o público na sua emoção, reflexão e vontade). **Preparação** (há um acesso aos conceitos, técnicas e estéticas que envolvem o produto cultural, em que o público aprende a reconhecer os elementos mais diversos das obras que ele entrou em contato) (Wendell, 2014, p. 25, grifo nosso).

Caracterizar *no dia da obra cênica* é entrelaçar diversos fatores que extrapolam o ambiente escolar. Analisar a atividade *no dia da obra cênica*, deste modo, perpassa as motivações dos discentes naquilo que pode ou será visto, bem como a devida organização por parte da escola, do(a) professor(a) e da aparelhagem técnica – assim como o espaço teatral. Também se torna relevante considerar o tempo de duração da obra, além do deslocamento, gera possíveis negociações com docentes de outros componentes curriculares para a efetivação do trabalho. O autor Ney Wendell (2014) destaca as características para esse momento: encontro, apropriação e reflexão.

Encontro (a mediação prioriza a qualidade de um encontro único entre obra e público, organizando o momento com todas as facilidades de acesso necessárias). **Apropriação** (é o momento de o público se apropriar da obra, recriá-la a partir de seus interesses, referenciais e conhecimentos, tornando-a integrada à sua história de vida). **Reflexão** (para que seja efetivada a

relação com a obra, devem ser criados meios livres de reflexão sobre o que ela traz ou apresenta para o público, alimentando a aprendizagem cultural) (Wendell, 2014, p. 26, grifo nosso).

As ações realizadas posteriormente à fruição da obra teatral podem ser denominadas como *depois da obra cênica*. Este momento geralmente é realizado logo após a apresentação artística e pode ter diferentes concepções, desde um debate com a equipe técnica do espetáculo até uma criação cênica com o(a)s espectadores. A reverberação, internalização e reconhecimento são aspectos pertencentes a etapa posterior à fruição (Wendell, 2014).

Reverberação (a mediação ajuda que a obra continue a reverberar na vida pessoal e social do público). **Internalização** (o público guarda as sensações e reflexões do momento vivido com a obra. A mediação abre um espaço para que ela seja mais internalizada numa proposta de recriação posterior dos elementos da obra). **Reconhecimento** (existem muitos elementos vivenciados no encontro com a obra que necessitam ser reconhecidos esteticamente e tecnicamente. O público torna-se mais consciente e autônomo no seu reconhecimento da obra) (Wendell, 2014, p. 26, grifo nosso).

Uma ação comumente empregada nesta etapa é o debate após o espetáculo, que gira em torno de perguntas para os atores. De acordo com o pesquisador Flávio Desgranges, “[...] outro objetivo a ser focado no debate seria estimular os participantes do projeto a produzirem interpretações pessoais acerca dos acontecimentos cênicos” (Desgranges, 2020b, p.160).

1.2 AS ARTES DA CENA E A MEDIAÇÃO TEATRAL NO CONTEXTO DA PANDEMIA POR COVID-19: ENCONTROS E DESENCONTROS

Para pensar a produção artística realizada a partir da instauração da pandemia de COVID-19, causada pelo Novo Coronavírus, torna-se necessário um breve retrospecto acerca das realizações e experiências artísticas realizadas à distância que envolviam a telepresença, “como bem define o prefixo grego ‘têlê’, por meio de dispositivo tecnológico” (Isaacsson, 2021, p. 14) no final do século passado.

Para o pesquisador Oliver Grau, a telepresença pode ser definida como uma oposição entre “a posição clássica do observador que está bem na frente de uma obra de arte material”, sendo esta “[...] substituída por uma relação participativa que, apesar de transcorrida a grandes distâncias, ainda sugere a presença real diante da obra” (Grau, 2003, p. 307). Em exposição organizada pela empresa Telekom em 1991, da

Alemanha, a obra *The Home of the Brain*⁵, com autoria de Monika Fleischmann e Wolfgang Strauss, foi transmitida do instituto ART+COM, de Berlim, até Genebra, por ISDN – Integrated Services Digital Network⁶ (Grau, 2003). A obra consistia na relação entre um usuário, que manuseava uma luva, e esta, por sua vez, recebia informações digitais de dados enviados de outro destino. Deste modo, “um usuário em Genebra, equipado com uma luva digital, podia navegar anonimamente no conjunto de dados enviados por Berlim” (Grau, 2003, p. 307). Referente ao processo de recepção, a obra apresentou uma inovação, ou seja, ela perdeu sua localização, e o observador poderia fruir a obra sem estar na presença desta. O público observava esse cenário audiovisual em uma grande tela de projeção. De acordo com Grau, “o observador não vai até a obra, e a obra não expõem a sua localização” (Grau, 2003, p. 307).

Os experimentos precursores do campo teatral que “começaram a explorar em suas criações os espaços de encontro da rede de comunicação, por meio de MUD [Multiple User Dimension], MOO [sistema de acesso multiusuário para realidade virtual], salas de chat, ambientes VRML e, mais recentemente, a *Second Life*” (Isaacsson, 2021, p. 09) também são registrados há cerca de trinta anos. De acordo com a pesquisadora Marta Isaacsson, produzidas como obras teatrais pelos autores, essas criações exordiais utilizavam recursos de salas de chat, plataforma de reuniões e aplicativos de mensagens (Isaacsson, 2021).

Cabe destacar o pioneirismo da produção “*Hamnet*” (1993), caracterizada como uma paródia de “*Hamlet*”, do dramaturgo William Shakespeare, que foi desenvolvida através do aplicativo Internet Relay Chat⁷ (IRC), pelo ator Stuart Harris, e que disponibilizava um espaço de reunião em sítio reservado e a conversação instantânea por meio de mensagens escritas (Isaacsson, 2021). Segundo seus criadores,

⁵ Disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=uMAA6GYLJPU&ab_channel=MonikaFleischmann%26WolfgangStrauss. Acesso em: 12 Fev. 2023.

⁶ Integrated Services Digital Network traduzido por RDSI (Rede Digital de Serviços Integrados) é a digitalização da rede telefônica para tráfego simultâneo de voz, dados, imagens, aplicações e serviços multimídia. O ISDN foi concebido para substituir a rede telefônica convencional (analógica) por uma rede digital. Existem dois tipos distintos de interfaces ISDN. A interface ISDN/BRI é utilizada na residência do usuário, que conta com 2 canais que podem ser utilizados a velocidade de 64 Kbps e um canal de controle, todos dentro de um par de fios de telefone comum. Isto permite que o usuário tenha acesso de 64 Kbps à Internet, enquanto a versão ISDN para corporações e provedores de acesso à Internet é a ISDN/PRI, que conta com 30 canais 64 Kbps mais 1 canal para controle. Disponível em: <https://ri.oi.com.br/glossario/isdn/> Acesso em: 16 Abr. 2022.

⁷ O Internet Relay Chat, ou IRC, como é mais conhecido, é um serviço da Internet utilizado para teleconferência em modo texto. Ele é constituído de servidores e clientes, de maneira que cada servidor contém informações sobre todo o sistema (clientes, usuários, outros servidores, etc.). Disponível em: <http://penta2.ufrgs.br/rc952/trab1/irc.html#introducao>. Acesso em: 22 Mar. 2023.

“Hamnet” (1993) apresentava aspectos teatrais, já que a rede de computadores não era utilizada para simplesmente propagar a montagem cênica e sim para, por intermédio da comunicação textual dos espectadores e a partir de um roteiro elaborado alicerçado na criação de Shakespeare, motivar improvisações em tempo real na presença virtual do público (Isaacsson, 2021).

A partir do experimento “Hamnet” (1993), ocorreu a formação do grupo Plaintext Players, que ao empregar aplicativos de salas de chat, desenvolveu nove performances. Na obra “Christmas” (1994), o grupo propiciava a intervenção dos participantes sob a forma individual de comunicação escrita e seus idealizadores amparavam a teatralidade dos trabalhos, desenvolvidos no ambiente virtual, sustentados pelo *modus operandi* teatral, anunciando as personagens e a narrativa no desenrolar da conversa (Isaacsson, 2021). Para Marta Isaacsson (2021), nessa obra a teatralidade não estaria relacionada à particularidade do evento teatral, e sim à estrutura do drama.

Em 1996, a obra “Bride of Edgefield”, do escritor e dramaturgo Charles Deemer, foi desenvolvida na plataforma *Athemoo*, dando origem ao hiperdrama. Segundo Marta Isaacsson (2021), no formato de hipertexto, o roteiro estruturava cenas que eram concomitantemente apresentadas, aglutinando diversos componentes como palavras, sons, imagens. Para Deemer, a autonomia do espectador remoto na escolha de sequência das cenas a serem fruídas caracterizava o hiperdrama e o diferenciava do teatro tradicional (Isaacsson, 2021).

O Desktop Theatre⁸, fundado por Adriene Jenik e Lisa Brenner, em 1997, propunha um teatro de rua inédito até então, o Internet Street Theater, que através da utilização de uma conexão por linha telefônica e do aplicativo The Palace permitia a criação de “cenários, ilustrações produzidas em tempo real, além da participação de cada usuário por meio de avatares, visualmente personalizados e que ganhavam voz por meio de áudio produzido pela transcrição dos textos digitados graças a plugin específico” (Isaacsson, 2021, p. 13). Atores, atrizes e espectadores, caracterizados por avatares, conviviam em um mesmo espaço.

⁸ Disponível em: <https://ajenik.faculty.asu.edu/content/desktop-theater-1997-2002>. Acesso em 23 Mar. 2023.



Figura 1 - Desktop Theatre.

O pioneirismo da criação da plataforma UpStage é destacado por Issacsson, por ter sido

[...] concebida especialmente para realização de performances online, da qual se tem registro, foi desenvolvida pelo Avatar Body Collision, coletivo fundado por iniciativa da neozelandesa Helen Jamieson, antiga colaboradora do *Desktop Theatre*, em parceria com Vicki Smith (Nova Zelândia), Karla Ptaček (Royaume-Uni), Leena Saarinen (Finlândia). [...] Avatar Body Collision promoveu o desenvolvimento de UPStage (2004), aplicativo gratuito de código aberto, que reúne possibilidades de uso de textos, gráficos, áudios, webcams, animação e desenho ao vivo (Isaacsson, 2021, p. 13).

De acordo com o próprio sítio⁹ da plataforma, o UpStage é um local online para apresentações ao vivo, no qual artistas remotos colaboram em tempo real usando recursos e ferramentas (grafismo, desenho, texto, vídeo) de mídia digital. A fala dos avatares aparece como balões de conversa no palco e é dita em voz falada pela funcionalidade *text2speech*. Os artistas denominados como jogadores também podem desenhar diretamente no palco em tempo real. O público online, localizado em qualquer lugar do mundo, pode participar de eventos clicando no link para abrir o palco virtual em seu navegador da web. De acordo com a artista e pesquisadora Clara Gomes, a plataforma possibilita ao *performer* escolher os palcos online em que vai participar, bem como gerir as ferramentas e adereços que designa cada um (Gomes, 2014).

UpStage é, assim, uma plataforma que representa o espírito da ciberformance – permite interacção [sic] ao vivo no ciberespaço com

⁹ Disponível em: <https://upstage.org.nz/>. Acesso em 20 Mar. 2023.

intervenientes distribuídos geograficamente; é intermedial e híbrida cruzando grafismo, avatares, vídeo, áudio e texto; está em devir, aberta a alterações, não estando concluída; é metamedial porque as performances nela desenvolvidas reflectem [sic] sobre a própria tecnologia empregue. Para além disso, as regras da performance clássica são ali desconstruídas e, portanto, é liminar e, claro, é um produto da colaboração, intercriatividade e produtilização dos seus artistas e público (Gomes, 2014, p. 34).

Os artistas citados influenciaram fortemente a arte da telepresença, em um momento em que a rede de computadores World Wide Web (WWW) ainda não havia eclodido. “O caráter teatral dessas experiências era assim compreendido por seus criadores em função de um conjunto de aspectos. [...] A sala virtual torna-se, então, espaço de convívio, à semelhança da situação vivenciada no espaço físico real do teatro” (Isaacsson, 2021, p. 10).

A partir do exposto, pode-se constatar que os experimentos em telepresença acerca a recepção de obras digitais e da interação em longas distâncias não foram fenômenos característicos e desenvolvidos exclusivamente a partir do período de instauração da COVID-19. Dessa forma, a precedência dessas obras é relevante sobretudo no que permeia esses experimentos com a telepresença. Ainda que não estejamos falando sobre a fruição digital, temos aqui propostas que aprofundaram pesquisas com as tecnologias disponíveis naquele tempo histórico e a exploração da telepresença.

À frente da inesperada conjuntura acerca da COVID-19, o pesquisador argentino Jorge Dubatti já havia se debruçado sobre a investigação das culturas conviviais e tecnoviviais, no campo das artes da cena. Para o escritor, o conceito de tecnovívio pode ser definido como,

[...] a experiência humana à distância, sem presença física na mesma territorialidade, que permite a subtração do corpo vivente, e o substitui pela presença telemática ou pela presença virtual através da intermediação tecnológica, em proximidade dos corpos, em uma escala ampliada através de instrumentos (Dubatti, 2021, p. 257).

Devido às condições iniciais impostas pela pandemia, diversas foram as companhias e coletivos que disponibilizaram seus acervos de espetáculos, registrados anteriormente à situação pandêmica, que contavam com a presença do público, para a fruição em *streaming*. Outra viabilidade encontrada pelos trabalhadores do campo das artes da cena com a obrigação da continuidade do distanciamento social, ainda no primeiro semestre de 2020, foram diferentes

iniciativas realizadas, por meio da exploração de experimentos que envolviam a telepresença ou o tecnovívio. Esses experimentos, em formatos híbridos, outrora vistos tão somente como investigação de linguagens artísticas, no momento inicial da pandemia se mostrou como única forma de viabilizar o trabalho artístico cênico.

Característica de toda a classe trabalhadora mundial, o(a)s artistas também tiveram de se reinventar diante da situação pandêmica. Nessa perspectiva, rapidamente as obras artísticas com diferentes suportes foram investigadas e ofertadas à fruição, na dimensão remota: surgiram apresentações das janelas de apartamentos das grandes cidades, *podcasts* e as peças radiofônicas, as *lives* e suas transmissões ao vivo, a edição de quadros gravados individualmente e justapostos posteriormente, sendo transmitidos pelo aplicativo *Instagram*, rádios e sítios de *streaming*, como o *YouTube* e o *Spotify*. Espetáculos que empenharam esforços em modos de produzir a copresença do espectador por meio de recursos como *WhatsApp* ou plataformas de transmissão do tipo *Zoom*, também foram concebidos.

O pesquisador Dubatti (2021) destaca que as produções realizadas em seu país de origem, na Argentina

[...] nem tudo é videoteatro, Zoom ou Streaming audiovisual. As tecnologias de suporte auditivo (o rádio, principalmente, e certos usos acústicos do Youtube, WhatsApp, Instagram, entre outros) também estão sendo associadas aos teatrístas, e estão abrindo caminhos aos trabalhadores do espetáculo. O teatro neotecnológico, na sua proposta liminar (cruzamento, ponte, zona compartilhada entre experiência convivial e tecnovivial), não pretende substituir nem superar o teatro de presença física; mas, em tempos de necessidade, canaliza a expressão dos artistas e garante uma oportunidade laboral (Dubatti, 2021, p. 264).

Para propor estratégias artísticas que respondessem à singularidade do período inicial da pandemia e às necessárias restrições, bem como promover possibilidades de encontro diante das circunstâncias e com as tecnologias possíveis, serão citados quatro espetáculos desenvolvidos nesse período.

A peça radiofônica "Quer Ver Escuta", realizada pelo Grupo Galpão, contou com a direção de Marcelo Castro e Vinícius de Souza, direção musical e trilha sonora de Davi Fonseca e desenho de som de Pedro Durães, na proposição de uma ruptura com a tradição e o imaginário pertencentes às radionovelas brasileiras, que tiveram ampla difusão entre as décadas de 1940 e 1950. Como modo de expandir as interlocuções, "Quer Ver Escuta" teve sua estreia nacional na íntegra pela Rádio Inconfidência (100,9 FM), em 10 de julho de 2021. Nove dias depois ocorreu a estreia

nas plataformas de *streaming* Spotify, Apple Podcasts e Google Podcasts, sendo dividida em cinco episódios. A peça também foi transmitida na íntegra dentro da programação da Rádio UFMG Educativa (104,5 FM). O título do trabalho faz referência ao poema “Quer ver?”, de Francisco Alvim, e é um convite à escuta, já que por meio de paisagens sonoras, diálogos, narrações e performances acústicas, há o estímulo para que o espectador construa suas conexões. Na entrevista ‘Galpão estreia “Quer ver escuta”, primeira peça radiofônica do grupo’¹⁰, no jornal Estado de Minas, a atriz Inês Peixoto afirmou que a “investigação se deu em cima da matéria dos poemas, que transita por gêneros. Os capítulos trazem elementos da ficção, entrevista, música, da própria poesia, mas não existe uma narrativa linear” (Peixoto, 2021, [sp]). Nesse sentido, “Quer Ver Escuta” pode ser um teatro para os ouvidos.

A experiência teatral “CLÃ_DESTIN@ - uma viagem cênico-cibernetica” proposta pelo Grupo de Teatro Clowns de Shakespeare em multiplataformas (Whatsapp, Instagram e Zoom), conta com a interatividade do público, no qual é conduzido por uma viagem subversiva e virtual. Na proposta dramatúrgica da criação, o ano é 2045, 25 anos após o início da pandemia por COVID-19. O experimento é atravessado por referências da cultura e do teatro latino-americanos na proposição de reflexões acerca do passado, presente e futuro do continente. Os atores e atrizes transitam de uma plataforma de comunicação à outra, conduzindo o(a)s espectadore(a)s com agilidade e desenvolvimento.



Figura 2 - "CLÃ_DESTIN@ - uma viagem cênico-cibernetica".

¹⁰Disponível

em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2021/07/10/interna_cultura,1285307/galpao-estreia-quer-ver-escuta-primeira-peca-radiofonica-do-grupo.shtml. Acesso em: 17 Mar. 2023.

O espetáculo “(Des)memória”, que tem a dramaturgia de Vinícius de Souza e a direção de Yara de Novaes, apresenta em um formato de jogo teatral virtual, a investigação do passado familiar da própria diretora e reflete sobre representatividade e embranquecimento no Brasil. Durante a experiência, o(a) espectador(a) tem a liberdade de escolha sobre quais os caminhos pretende percorrer durante a sessão e esses, por sua vez, direcionam para cenas gravadas, entre diálogos, depoimentos e narrações feitas pela diretora. Caracterizado com uma experiência interativa, a proposta convida o público a participar, restringindo o acesso por meio de computadores, e não de celulares. A reportagem “Yara de Novaes apresenta ‘(Des)memória’, jogo teatral virtual”¹¹ do Jornal O Tempo revela que “[...] justamente por conta da pandemia, tratava-se não de uma encenação filmada, mas de um processo repleto de inovações, que demandaram a presença de profissionais do universo digital” (Cassese, 2021, [s.p]). De acordo com a reportagem, a diretora Yara de Novaes utiliza o termo “game arte” para designar o “novo gênero”.

Com foco em experimentação e pesquisa, em 2020, em meio à pandemia, o Grupo Magiluth lançou o experimento cênico “Tudo que coube em uma VHS”¹², concebido a partir das especificidades do momento de isolamento social. Caracterizado por uma experiência online e individual, a obra inicia com um telefonema. Na hora marcada, via *direct*, no *Instagram*, ocorre uma chamada telefônica via *WhatsApp* e não há necessidade de o(a) participante abrir a câmera em nenhum momento do experimento. Um texto modesto e ao mesmo tempo poético começa a ser dito por um homem do outro lado da linha. Há quilômetros de distância, ator e fruidor(a) se encontram, construindo uma história. A narrativa é desenvolvida utilizando diferentes mídias – mensagens de texto, link de *YouTube*, *e-mail*, música no *Spotify*, mensagens de áudio e *print* de telas, tal qual utilizadas cotidianamente.

Assim, pode-se destacar que diversos grupos artísticos brasileiros ressignificaram suas práticas e criaram trabalhos para o formato online, como o Grupo Magiluth (PE), Grupo Galpão (MG), Grupo de Teatro Clowns de Shakespeare (RN), Cia. Espaço em Branco (RS), Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz (RS), Grupo

¹¹ Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/yara-de-novaes-apresenta-des-memoria-jogo-teatral-virtual-1.2433113>. Acesso em: 05 Jan. 2023.

¹² Disponível em: <https://www.grupomagiluth.com.br/experimentossensoriais>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

Carmin (RN), Armazém Cia de Teatro (RJ), Cia OmondÉ, Circo Híbrido (RS), Cia dos Atores (RJ), Cia. de Teatro Os Satyros (SP), entre outros.

Os grandes eventos e festivais das artes da cena também precisaram se adaptar ao digital para continuar existindo. É o caso da MITsp - Mostra Internacional de Teatro de São Paulo e seu eixo, a MIT+ Mostra Digital de Artes Cênicas. O 35º Festival de Teatro (SP), 28º Porto Alegre em Cena - Festival Internacional de Artes Cênicas (RS), 11º FESTU - Festival de Teatro Universitário, 21º Cena Contemporânea – Festival Internacional de Teatro de Brasília podem ser citados como exemplos de festivais que se reorganizaram para garantir que os espetáculos de suas programações fossem transmitidos gratuitamente através das plataformas digitais.

Como forma de enfatizar a importância desta produção artística digital, bem como a sua fruição, a pesquisa “Hábitos Culturais II”¹³, realizada entre os meses de maio e junho de 2021, pelo Itaú Cultural e pelo Datafolha, objetivou a obtenção de informações sobre o consumo de atividades culturais no ambiente digital; hábitos culturais antes da pandemia e expectativas para a prática após reabertura dos espaços dedicados a atividades culturais e entretenimento; motivadores para o retorno à prática das atividades culturais fora de casa; e a saúde mental dos entrevistados. Foram realizadas 2.276 entrevistas, com homens e mulheres, entre 16 e 65 anos, nas regiões SE, S, NE, N/CO, e regiões metropolitanas de São Paulo e Rio de Janeiro.

A exploração realizada pelo Itaú Cultural e Datafolha chegou à constatação que o cinema foi a atividade cultural que os entrevistados mais sentiram falta no período da pandemia, seguido pelas apresentações artísticas (teatro, dança e música)¹⁴. Antes da pandemia, apenas 9% dos entrevistados informaram que realizavam o acesso online às apresentações artísticas. Com a situação pandêmica, foi elevado em 31 pontos percentuais o acesso à modalidade, totalizando 40%. Dessa forma, a pesquisa revelou que as apresentações artísticas tiveram maior adesão durante o período da pandemia, equiparando-se ao acesso presencial.

¹³Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2021/07/QmugDvo9i3wJgrAirmRWIAmo7MeckDtUT3dvBD4X4mmG4CBPb70PIPKr8RkDjgdBW5wRGvbmQrqtJSXx.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 22.

¹⁴Importante considerar que a Pesquisa “Hábitos Culturais II” criou diferentes categorias, entre elas: cinema, apresentações artísticas, saraus de poesia, literários ou musicais.

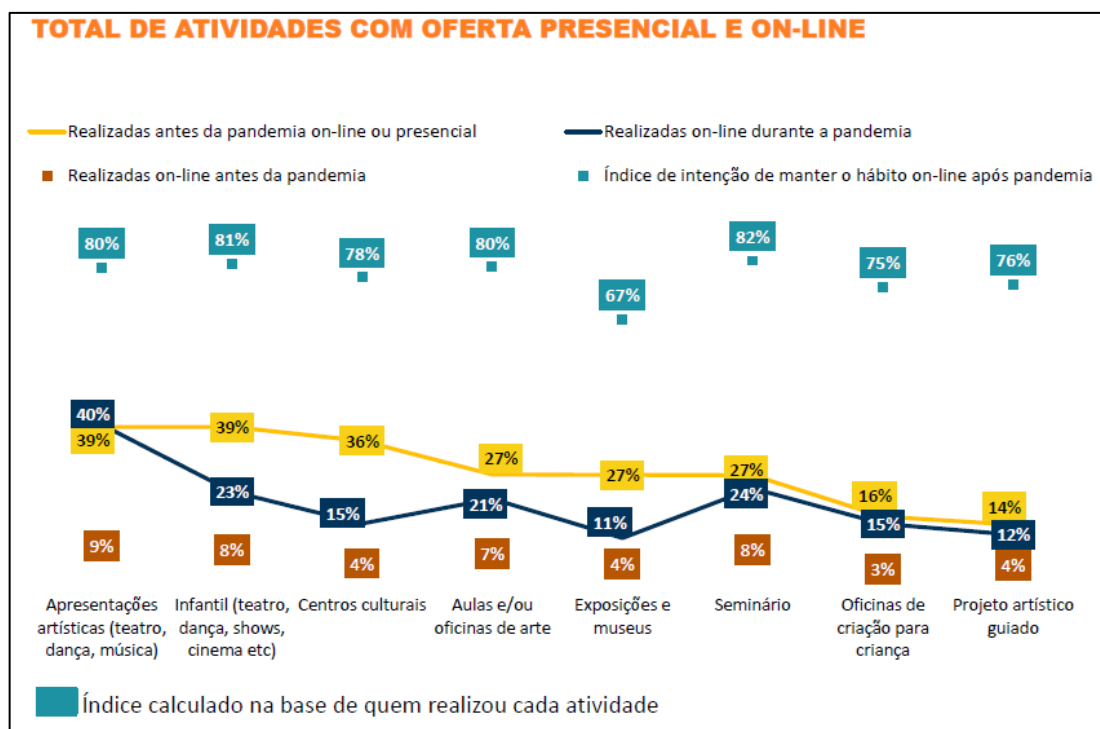


Figura 3 - Acesso presencial e on-line divulgados pela Pesquisa “Hábitos Culturais II”.

De acordo com a análise feita pela pesquisa “Hábitos Culturais II” sobre os efeitos das atividades online, os entrevistados percebem o impacto positivo no interesse por atividades culturais e no seu acesso, já que 72% dos entrevistados concordaram com a frase: “A disponibilização de conteúdo on-line durante a pandemia permitiu que tivesse acesso a atividades culturais que, de outra forma, eu não teria” (Itaú Cultural; DataFolha, 2021, p. 11).

Entretanto, essas produções artísticas pandêmicas acabaram por provocar um tensionamento de ordem ontológica nas artes da cena, já que estão diretamente relacionadas ao cerne da presença do(a) espectador(a), no qual ator e público compartilhariam o aqui e o agora.

Assim, não parece fértil discutir as práticas teatrais remotas adotando-se como parâmetro de análise o teatro basilar, cuja dinâmica está instaurada a partir da unidade espaço-temporal de atores e espectadores. Parece mais promissor interrogar o teatro e a performance digitais naquilo que aportam em termos de transformação à percepção do espectador, dentro do campo das criações associadas às tecnologias de presença à distância (Isaacsson, 2021, p. 14).

Dubatti (2021) explicita que estes acontecimentos seriam definidos por fenômenos de liminaridade, ou teatro liminar, que têm características de teatro matriz,

mas ao mesmo tempo incluem outras particularidades que não correspondem ao teatro. Da mesma forma, Maria Lúcia Pupo afirma:

Até há pouco considerado como incontornável à cena, a presença de alguém agindo diante de alguém assistindo é assim colocada em xeque. Estamos nos referindo a profundas fissuras que levam a transformações radicais de definições consagradas, dando origem não raro a manifestações de desconforto por parte do espectador. A co-presença entre quem faz e quem assiste deixa de ser elemento constitutivo da cena; algo parece estar radicalmente fora de lugar. “Isso não é teatro, pois não há presença corporal, não há interação direta entre artistas e plateia” dizem muitos, reivindicando uma pretensa essência do fenômeno teatral. Já outros questionam a necessidade da presença física simultânea no mesmo tempo e lugar como requisito para as formas híbridas que vêm se disseminando entre teatro, vídeo e cinema. Não resta dúvida, porém, de que a pandemia acelerou e intensificou transformações que já vinham sendo nitidamente apontadas antes da sua eclosão (Pupo, 2021, p. 04).

Ainda que tal discussão seja produtiva para pensar sobre as mudanças nas artes da cena, cabe lembrar que, ao largo do tempo, o campo artístico busca acompanhar e se apropriar das tecnologias dispostas no presente. Contudo, o objetivo deste trabalho não é responder à questão “isso é (ou não é) teatro?”, e sim observar como a pandemia de COVID-19 alterou a prática da mediação teatral realizada anteriormente na atuação docente da pesquisadora e a ampliação das possibilidades de mediação teatral dentro das instituições públicas de ensino com a oferta de obras digitais e a legitimação da fruição remota. Importante ressaltar que no período antecedente à pandemia, a exibição de um espetáculo teatral gravado possivelmente não deteria a mesma relevância ou aderência do(a)s professore(a)s de arte para ser fruído como acontecimento cênico.

Assim como a “retransmissão pelo telefone representou uma mudança significativa na vivência do espectador em relação àquela experienciada nas condições tradicionais do teatro” (Isaacsson, 2021, p.15) durante os anos 1930, na Europa, ou como o radioteatro, realizado no Brasil, a fruição das artes da cena durante o período pandêmico apresentou os semelhantes aspectos na recepção da obra digital:

Entre as muitas mudanças, é importante destacar a passagem da vivência coletiva à particular e a alteração da posição do espectador em relação à cena, pois ele deixou de estar em frente aos atores para se encontrar virtualmente no meio deles, graças aos dispositivos de captação de som instalados no interior do palco (Isaacson, 2021, p. 15).

Fato que merece destaque na recepção da obra digital é a experiência particular do espectador, ao fruir sozinho em casa, diante de seu computador ou *smartphone*. Tais dispositivos possibilitam ao espectador(a) autonomia para pausar, avançar, retroceder, bem como realizar outras ações concomitantes à obra, como se alimentar e se deslocar em seu próprio ambiente ou mesmo fruir outra obra artística em um mesmo momento.

Cabe frisar que na década de 1960 o movimento relacionado ao “teatro essencialista”, justificado por Jerzy Grotowski, confere que o teatro pode ser descrito como sendo “aquilo que acontece entre o espectador e o ator” (Grotowski, 2011, p. 25). Para o autor, qualquer outro elemento seria visto como suplementar para a relação entre o ator e o espectador, tendo em vista que adereços, iluminação, cenário ou mesmo trilha sonora poderiam ser suprimidos para a realização da obra teatral. Compete salientar que em contrapartida, no ano de 1977, em Paris, houve um seminário internacional intitulado “Filmar o Teatro”, problematizando sobre a importância de registros videográficos dos espetáculos teatrais. Dentre algumas críticas, estava em pauta se o fato de gravar ou mesmo filmar uma obra teatral significava ir de encontro aos princípios “essencialistas” do teatro: o ator e o espectador (Isaacsson, 2021).

Para o diretor Peter Brook, a singularidade do teatro está naquilo que pode ser ofertado para além dos espaços regulares sociais, tais como a casa, a igreja, ou ainda entre amigos (Brook, 1970). Desta forma, o teatro reitera a sua realidade por meio do presente, criando uma comunidade provisória que se reúne com um propósito, na companhia de outras pessoas, para compartilhar o tempo (Brook, 1970). Refletir sobre o tempo é considerar ou mesmo deixar de considerar sobre o que estamos fazendo enquanto comunidade e também enquanto sujeitos.

Mas o tempo movimenta os pensamentos, e hoje a produção de registros audiovisuais dos espetáculos se tornou fato usual. E, por ocasião do fechamento dos teatros, em decorrência da pandemia da Covid-19, foram justamente os registros em vídeo de espetáculos que saíram dos arquivos dos coletivos teatrais de todas as partes do mundo. Foi no material audiovisual que muitos grupos encontraram, no primeiro momento do distanciamento social, uma forma de manter a partilha sensível com seus públicos (Isaacsson, 2021, p. 09).

Assim, pensar na fruição do teatro filmado ou no suporte digital, em locais ou comunidades distantes dos grandes centros culturais e que não têm grande oferta de

produções nas artes da cena, como o espaço escolar, pode ser uma forma de compartilhar o tempo e o espaço que estão para além de um encontro cotidiano. Utilizando os dados do IBGE, a reportagem “Aproximar-se da população é um dos desafios do teatro no Brasil”, do Jornal da USP, informou que apenas 23,4% dos municípios brasileiros têm teatros ou salas de espetáculo. Dessa forma, a fruição da obra artística demandaria dessa comunidade provisória também um investimento de seu tempo, que em breve também deixará de existir. Para Dubatti (2021),

Experiências diferentes, em suma, levam a paradigmas diferentes porque exigem constelações categoriais diversas. E que não valem somente para o mundo do espetáculo: comprovamos muitas delas no confronto da educação presencial com a educação à distância (Dubatti, 2021, p. 260).

Vale ressaltar que de acordo com o pesquisador Dubatti, apesar das experiências tecnoviviais ampliarem o acesso às obras, não podemos esquecer a exclusão social que essas também expõem (Dubatti, 2021). Sobre isso, a pesquisa “Hábitos Culturais II”, do Itaú Cultural e Datafolha, demonstrou que o acesso diário à internet tende a ser maior à medida que diminui a idade e aumenta a escolaridade e a renda do entrevistado. Nesse sentido, o aumento pelo interesse por atividades culturais online e a democratização são aspectos percebidos com maior intensidade pelas pessoas mais jovens, na faixa etária entre 16 a 24 anos (Itaú Cultural; DataFolha, 2021).

De acordo com a matéria do jornal Folha de São Paulo, publicada em 14/04/2021, “segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet”¹⁵, isto é, o acesso à internet pelo(a)s estudantes da rede pública de ensino não ocorreu na mesma intensidade – seja pela falta de aparelhos eletrônicos para a conexão, seja pelo custo do serviço de internet, ou ainda pela falta de interesse do(a) usuário(a). Conforme o gráfico abaixo, é possível ter um panorama da não adesão do(a)s estudantes de escolas públicas ao ensino remoto.

¹⁵Disponível em:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PFx2wSvdSW0J:https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml&cd=15&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 26 Mar. 2023.

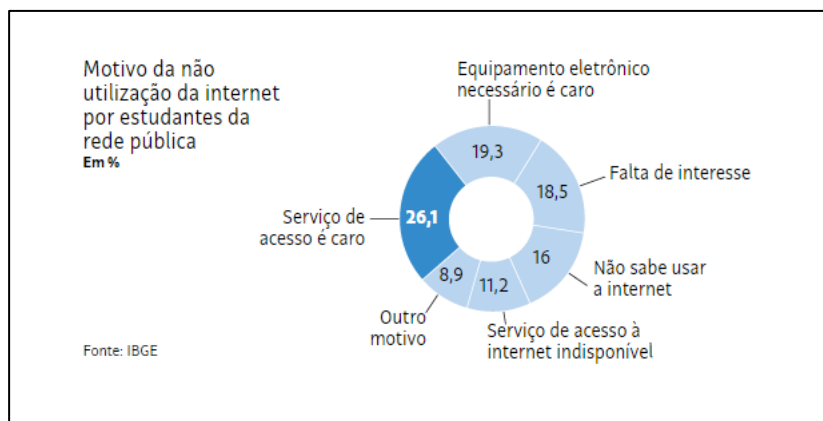


Figura 4 - Dados apresentados em reportagem pela Folha de São Paulo.

O artigo intitulado “Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19” apresenta um estudo dos resultados dos programas adotados pelos estados e capitais acerca do fornecimento da educação à distância durante a pandemia. De acordo com o estudo,

[...] mesmo que a quase totalidade dos estados tenha decidido pela transmissão via internet, **apenas cerca de 15% dos estados distribuiu dispositivos e menos de 10% subsidiaram o acesso à internet**. Além disso, os estados que distribuiriam dispositivos o fizeram por meio de doações da população, que ocorreram em quantidades insuficientes em relação ao número de estudantes sem acesso. Os estados priorizaram a distribuição de apostilas específicas para o estudo em casa, mas esta opção foi adotada por apenas 50% dos estados (Barberia, *et al.*, 2021, p. 10, grifo nosso).

O trabalho proposto pelos pesquisadores indica que há também desigualdades locais, já que o(a)s estudantes de redes de ensino de municípios menores receberam planos bastante inferiores quando comparados às capitais durante o primeiro ano pandêmico, em 2020 (Barberia, *et al.*, 2021). É importante frisar que o contexto pandêmico fora atravessado por diferentes períodos, sendo caracterizados por momentos de distanciamento social radical (onde a população permaneceu com locomoção restrita) e períodos de flexibilização, bem como o auge de mortalidade da população brasileira, em janeiro de 2021. Com a vacinação em grande escala, em meados de 2021, houve o decréscimo de letalidade por COVID-19, permitindo o reinício do contato social, e por sua vez, a realização de práticas que pudessem envolver um número maior de pessoas em ambientes fechados. Ainda que a população, neste momento, esteja convivendo de forma menos letal com o vírus da

COVID-19, a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS) ainda permanece mantendo a condição de pandemia.

Convém salientar que no período inicial da pandemia houve um movimento contrário para a fruição da obra artística digital proposta pela escola pública: na mesma medida em que foi uma possibilidade de fruição artística, se tornou uma adversidade, tendo em vista as condições socioeconômicas de escolares pertencentes às redes públicas de ensino.

Para aqueles alunos que não chegaram a conhecer o trabalho [artístico] presencial anteriormente à pandemia, as dificuldades são ainda maiores e o acolhimento do professor passa a ser especialmente relevante, o que se verifica aliás em todos os níveis de ensino, inclusive o universitário (Pupo, 2021, p. 07).

Merece destaque que houve o esforço de uma parcela, ainda que pequena, do corpo docente escolar, no desenvolvimento de ações de mediação teatral através da fruição artística remota. O trabalho de conclusão de curso “Mediação em artes cênicas na pandemia: desafios e possibilidades para a geração de impactos formativos durante o distanciamento social” (2020), de Louise Chagas de Carvalho, aborda as possibilidades de fomentar a mediação em formato remoto.

A pesquisadora e professora Ohanna Picolo Pereira, por sua vez, reflete acerca da contribuição de outras formas de endereçamento da experiência voltadas ao espectador(a) teatral no artigo “A fruição estética do espectador teatral em tempos de pandemia: inquietações de uma arte-educadora em estado de atenção” (2020). Ainda, no artigo “Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral” (2021), o professor Sidmar Silveira Gomes discorre acerca de práticas de análise de espetáculos e mediação teatral. Convém também apontar o curso de extensão “Recepção teatral e Estudos do espetáculo”, promovido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras, da Universidade Federal de Minas Gerais, que analisou e discutiu obras teatrais no formato digital.

Dessa forma, é possível evidenciar que a produção e o consumo de obras cênicas digitais pertencem a um campo de estudos e de interesse profícuos para pesquisas, seja pelo espectador, seja por festivais cênicos promovidos pela administração pública ou por paraestatais. Não se pode esquecer que as obras artísticas digitais, nesse momento, são transitórias, um recurso tecnológico emergencial. Uma vez mais, cabe destacar que as artes da cena não estão em um

pedestal, isoladas do contato humano e das interações que discorrem do seu atrito. Pelo contrário, dialogam com as questões e as tecnologias de seu tempo. Por isso, no próximo capítulo, serão discorridas as atividades de mediação teatral por meio da fruição artística digital do espetáculo “Romeu & Julieta”, do grupo Galpão, gravado em 2012, no The Globe Theater, trazendo, também, exemplos da prática docente desenvolvidas nesse campo de estudo.

2 CURADORIA DE OBRAS CÊNICAS PARA A ESCOLA E AÇÕES DE MEDIAÇÃO TEATRAL

Com a intenção de elucidar a prática da mediação teatral através da fruição de obra digital na escola pública, trago um evento ocorrido em minha prática docente. No dia 10 de março de 2022, propus a fruição artística do espetáculo “Quase há tempo”, que esteve em cartaz pelo DAD, da UFRGS. Trata-se de um projeto de Teatro, Pesquisa e Extensão (TPE). Os espetáculos mensais ofertados pelo TPE são realizações de acadêmicos do curso de teatro, desenvolvidos dentro da instituição, nos diferentes componentes curriculares, que passam por um edital de seleção para a participação no projeto. Além da oferta de duas sessões semanais à comunidade em geral, o TPE conta também com o projeto TPE – Escola, no qual uma apresentação mensal é voltada para o público escolar, e posteriormente, à fruição da performance cênica, gerando um debate sobre a encenação realizada com a equipe artística. Cabe ressaltar que a proposta do debate é uma atividade do próprio TPE - Escola.

Em tempos pandêmicos, a Mostra do TPE também se adaptou ao formato digital. Nesse sentido, uma das alunas-bolsistas responsável pelo TPE – Escola, entrou em contato comigo para o convite da participação da E.M.E.F. Anita Garibaldi na sessão referente ao mês de fevereiro. O vídeo do trabalho “Quase há tempo” foi disponibilizado através da plataforma *YouTube*, bem como a sinopse¹⁶, a ficha técnica e o vídeo promocional.

Dessa forma, após a minha fruição do trabalho online, aceitei o convite, pois o espetáculo possuía a temática acerca do tempo, bem como elementos da cultura pop, os quais ponderei que seriam pertinentes à fruição pelo(a)s estudantes de duas turmas de 9º ano. A escolha pelas turmas do 9º ano também se deu em virtude de uma parceria com a professora de Língua Portuguesa (LP) da E.M.E.F. Anita Garibaldi, já que esta compartilhava as mesmas turmas, nos mesmos dias.

Em aula anterior à projeção do espetáculo, propus uma atividade *antes da obra cênica* no sentido de que cada jovem pensasse na seguinte frase: se você tivesse a oportunidade de voltar no tempo, qual fato/ação gostaria de mudar? Na sequência,

¹⁶ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cultura/events/espetaculo-invencao-amalucada-mostra-tpe-488/>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

o(a)s estudantes compartilharam memórias particulares e significativas, demonstrando as dificuldades de amadurecimento em meio a uma pandemia.



Sinopse:

Cansado do fracasso por conta dos seus atrasos, Francis vê uma luz no fim do túnel ao ingressar na Escola de Otimização do Tempo – uma instituição que promete curar qualquer atrasado. Conseguirá ele acompanhar o ritmo alucinado de nossa sociedade? O que perdemos ao tentar comandar o tempo? Ainda há tempo de voltar atrás?

Figura 5 - Registro da peça “Quase há tempo”.

Para a exibição do vídeo no ambiente escolar, foi necessário, anteriormente, o carregamento do vídeo em um *pen drive*, para que *no dia da obra cênica* fosse conectado à televisão. No intuito de maior aproveitamento, propus à professora da disciplina de LP a união de ambas as turmas de nonos anos à fruição do trabalho artístico.

A montagem teatral possuía a temática do tempo e isso foi potencializado na dramaturgia, com característica verborrágica, bem como nas várias trocas e ressignificações do cenário, diante do(a) espectador(a). Além disso, os atores trocavam diversas vezes de figurino, em função das diferentes personagens. O espetáculo foi exibido na íntegra e contava com o tempo total de 70 minutos. Durante a fruição da obra no formato digital, o(a)s estudantes, por várias vezes, mexeram no celular, apesar de ser pontuados quanto à atenção. Tendo em vista a escassez de tempo, não fora possível discorrer sobre as impressões do(a)s jovens acerca da obra.

Na aula seguinte propus, como ação *depois da obra cênica*, uma atividade em que cada estudante elaborasse uma pergunta referente à montagem cênica assistida e esclareci que havia a possibilidade de conversar com parte do grupo de trabalhadores envolvidos no espetáculo, através de um encontro remoto via plataforma de *streaming*. Caso não fosse possível, enviaríamos as questões para que o coletivo teatral respondesse através de um vídeo.

Naquele momento, diverso(a)s adolescentes sentiram dificuldade na elaboração das perguntas, solicitando ajuda sobre quais temas poderiam ser abordados. Inicialmente, procurei não induzir a formulação das indagações. Contudo,

foi necessário um estímulo, interpelando acerca do que lhes havia chamado atenção ou esclarecendo sobre os elementos constitutivos do espetáculo teatral, no sentido de incentivar a criação das interrogações e permitir que suas curiosidades pudessem dialogar com os códigos da linguagem cênica.

<p>Como conseguem se organizar em tão pouco tempo?</p> <p>Foi muito difícil decorar as falas?</p> <p>Vcs ficaram muito nervosos antes e durante a apresentação?</p> <p>Por quanto tempo vcs ensaiaram para montar o espetáculo (resale)?</p> <p>Qual técnica vcs utilizam para memorizar todas as cenas?</p> <p>Com a pandemia, como vcs fizeram para ensaiar?</p> <p>Como vcs organizaram e estruturaram para a história?</p> <p>Como vcs fazem tudo no tempo limite estabelecido desde o início?</p> <p>Além do que nasceu o figurino? (Itiango)</p> <p>Como vcs fazem para mudar de roupa tão rápido?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como conseguem se organizar em tão pouco tempo? 2. Foi muito difícil decorar as falas? 3. Vcs [sic] ficaram muito nervosos antes e durante a apresentação? 4. Por quanto tempo vcs [sic] ensaiaram para montar o espetáculo? 5. Qual técnica vcs [sic] utilizam para memorizar todas as cenas? 6. Com a pandemia, como vcs [sic] fizeram para ensaiar? 7. Como vcs [sic] organizaram e estruturaram para a história? 8. Como vcs [sic] fazem tudo no limite estabelecido desde o início? 9. Quem foi que planejou o figurino? 10. Como vcs [sic] fazem para mudar de roupa tão rápido?
<p>Perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Como vocês conseguem manter a sincronia na apresentação no espetáculo? 2) Como surgiram as referências da Disney e da Cindy Lauper? 3) Vocês ficam nervosos antes de entrar em cena? 4) Qual foi o tempo necessário para a montagem do espetáculo? 5) Como foi a construção dos cenários através dos biombos e a movimentação em cena? 6) Como vocês memorizam o texto? 7) Qual a relação entre a música de Batman e o espetáculo? 8) Quais outras obras artísticas vocês se inspiraram? 9) Qual a inspiração dos figurinos? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como vocês conseguem manter a sincronia apresentada no espetáculo? 2. Como surgiram as referências da Disney e da Cindy Lauper [?] 3. Vocês ficam nervosos antes de entrar em cena? 4. Qual foi o tempo necessário para a montagem do espetáculo? 5. Como foi a construção dos cenários através dos biombos e a movimentação em cena? 6. Como vocês memorizam o texto? 7. Qual a relação entre a música do Batman e o espetáculo? 8. [Em] quais outras obras artísticas vocês se inspiraram? 9. Qual a inspiração dos figurinos?

Figura 6 - Perguntas elaboradas pelo(a)s estudantes.

Na busca pela realização do encontro em presença remota, realizamos alguns testes prévios e a professora de LP necessitou disponibilizar seu aparelho *notebook*, de uso pessoal, já que a escola não conta com equipamentos para o uso do(a)s professores(as). Além disso, o espelhamento através da televisão não foi possível, restando como alternativa a ampliação do som através de uma caixa de som portátil conectada ao *notebook*. Na data agendada para o debate, o Labin (Laboratório de informática) da escola estava acomodando uma reunião de pais e responsáveis, de outras turmas escolares, limitando a sala de aula como nossa única opção.

O acesso à rede de internet só foi possível porque no ano de 2021 o cabeamento instalado em todas as escolas da rede do município de Guaíba foi realizado através do Programa Educação Conectada, ofertado pelo Governo Federal. Assim, cada sala de aula tem um cabo de rede para o acesso ao espaço virtual, mas, infelizmente, naquele momento, a escola ainda não contava com equipamentos para a ação.

Durante 1h 30min, o(a)s jovens conversaram com os atores que estavam presentes remotamente. Cada estudante teve a oportunidade de perguntar e colocar suas impressões e relações acerca do espetáculo assistido. Algun(ma)s adolescentes permaneceram calados, ouvindo, enquanto outro(a)s realizaram mais de um questionamento. O(a)s estudantes se sentiram acolhidos e respeitados pelos artistas que estavam realizando o debate. As turmas, de forma geral, apreciaram o encontro e a troca com os artistas.



Figura 7 - Debate realizado remotamente entre estudantes e equipe do espetáculo "Quase há tempo".

Além disso, o coletivo de artistas reafirmou a importância da universidade pública para o ensino, pesquisa e atividades de extensão de teatro à comunidade em geral, divulgando as ações sem custos oferecidas pela UFRGS, como contrapartida à gratuidade do ensino público superior. O encontro teve de ser encerrado, pois o horário de saída da escola estava se aproximando.

A partir das ações propostas *antes da obra cênica e depois da obra cênica*, refleti sobre os objetivos dessa mediação teatral, tendo em vista o pouco tempo de planejamento para a execução. Dado o episódio, considerei almejar um foco no desenvolvimento para engajar o(a)s estudantes na criação de subjetividades e outras humanidades.

Tendo em vista a proposta de realizar atividades que transcendam os ambientes convencionais de aprendizagem e as distâncias geográficas entre o(a)s estudantes de Guaíba e a obra artística, agora desterritorializada (Dubatti, 2020), o relato acima permitiu a compreensão da importância do gesto do(a) professor(a) (Larrosa; Rechia, 2018). Para os autores Jorge Larrosa e Karen Rechia, o pensamento da filósofa Hannah Arendt fornece uma concepção importante acerca do ato educacional.

Normalmente a criança é introduzida ao mundo pela primeira vez através da escola. No entanto, a escola não é de modo algum o mundo e não deve fingir sê-lo; ela é, em vez disso, a instituição que interpomos entre o domínio privado do lar e o mundo com o fito de fazer com que seja possível a transição, de alguma forma, da família para o mundo. Aqui, o comparecimento não é exigido pela família, e sim pelo Estado, isto é, o mundo público, e assim, em relação à criança, a escola representa em certo sentido o mundo, embora não seja ainda o mundo de fato. [...] **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 (Arendt, 2016, p. 139, grifo nosso).

Para a filósofa, o ato de educar está atrelado a como o mundo é apresentado à criança. Assim, ter cuidado ao que está sendo apresentado (a)os estudantes é de fundamental importância, pois compreender o mundo, ainda que envolva riscos, é, também, produzir sentidos. Tais produções de sentidos se dão por meio daquilo que é apresentado e na fruição da obra artística, isto é, na busca por aquilo que está além do que é visto. Um jogo que fixa e desloca o olhar, porém, sem estar concentrado em um único ponto; uma forma de escuta que se opõe aos processos massificantes da sociedade capitalista. Aqui, fruir é também aprender a questionar a velocidade das coisas: produzir um campo em que, ainda que de forma momentânea, se contrapõe à barbárie, ao racismo, ao machismo e ao totalitarismo de regimes que ora vangloriam-se de lemas de fácil adesão, ora reforçam a pulverização da subjetividade.

O ato de escolher, longe de ser visto enquanto um “filtro”, é, antes de tudo, um ato de selecionar algo do mundo para compartilhar, o que é também um exercício propositivo de singularidades e de posicionamento político. Neste caso,

[...] é algo que faz o professor: pôr algo do mundo sobre a mesa, fazê-lo sensível e tentar convertê-lo em algo público, em algo comum, em algo sobre

o que se possa pensar, sobre o que se possa colocar em relação a nossas formas (singulares e coletivas) de viver e de estar juntos (Larrosa; Rechia, 2018, p. 182).

Diariamente, estamos expostos às avalanches de informações. Entretanto, sabemos que informar não é conhecer. Aliás, de acordo com Larrosa (2016, p.19), “a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência”. Dito isso, o conhecimento é construído através daquilo que percebemos em relação ao mundo, e esta habilidade, por sua vez, é essencial à aprendizagem. Desenvolver um pensamento que possa ir de encontro aos problemas mundanos torna-se uma urgência, tendo em vista o cenário instaurado pela pandemia mundial de COVID-19, que acelerou e instituiu novas maneiras de nos relacionar, inclusive, associado às tecnologias digitais.

Diante de tantas incertezas e problemáticas sociais, a escola, bem como a atuação docente, realizam o acesso fundamental ao conhecimento por meio da apresentação de elementos que não estejam previamente constituídos, trazendo, uma vez mais, a importância da dialética para o pensamento e ação do indivíduo. Se a relevância social do(a) professor(a) é um fato, sobretudo no que tange ao ato de selecionar e apresentar algo a alguém, de forma técnica e sensível, isso também se dá porque ele(a), o(a) professor(a), possa ajudar na construção/significação/elaboração daquilo que outrora era desconhecido para o sujeito.

Como artista-professora, frequentemente encontrei dificuldade em levar as obras das artes da cena para a sala de aula, em função de sua materialidade e efemeridade. Os campos das artes visuais e musicais conquistaram e se apropriaram, há algum tempo, das tecnologias e evoluções de seus dispositivos de acessos de representação como recursos artísticos-pedagógicos. Destes, podem ser citados, para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula, os CD's players, .mp3, fotografias digitais, acesso virtuais, dentre outros.

Como vimos, a pandemia gerou a larga produção de obras artísticas nas artes da cena, criadas com vistas às medidas de restrições para locomoção, e disponibilizadas a partir de acervos em plataformas de *streaming*¹⁷. Dessa forma, tais

¹⁷ “**Teatro#EmCasaComSesc**”, Canal do Serviço Social do Comércio (Sesc) no *Youtube*, que disponibiliza espetáculos clássicos e contemporâneos adaptados para a experiência digital. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL0a5GJ0VyQFCc-slmWtg1ZHhe71ukP6Cg>. Acesso em 10 Ago. 2022.

obras artísticas desenvolvidas no suporte digital podem ser vistas como recursos artísticos-pedagógicos para o campo escolar. Este farto material disponibiliza possibilidades para o(a) professor(a) em sala de aula. Porém, como *organizar* aquilo que é de interesse do corpo discente, e ainda, não menos importante, para o desenvolvimento do conteúdo artístico-pedagógico do(a) docente que atua em sala de aula?

Como visto no capítulo anterior, diversos são os recursos disponíveis para a realização de uma fruição teatral. Logo, é necessário, também, aprender a diferenciar perspectivas e sentidos, seja dentro do campo escolar ou mesmo fora dele. Assim, é possível compreender que o trabalho do(a) *curador(a)* está envolto de significados, relevantes de salientar. De acordo com o dicionário Miniaurélio (2004), o substantivo curador significa:

1. Aquele que exerce curadoria, que tem a função de zelar pelos bens e interesses dos que, por si, não o possam fazer (órfãos, loucos, etc.). 2. Membro do Ministério Público que exerce funções específicas na defesa de incapazes ou de certas instituições e pessoas. **3. Pessoa responsável pela organização e manutenção de determinado acervo de obras de arte** (Ferreira, 2004, p. 281, grifo nosso).

Dessa forma, a leitura deste agente, o(a) curador(a), pode também se expandir para o papel do(a) professor(a), já que exige um olhar e escuta dilatados e sensíveis, buscando, assim, entendimentos sobre as necessidades e escassezes dos indivíduos. Logo, é possível conceber a figura do(a) professor(a)-curador(a), que pode, através de obras teatrais, propor exercícios artístico-pedagógicos.

“**Sulflix**”, Plataforma de streaming com assinatura mensal que conta com mais de 40 espetáculos teatrais para a fruição remota. Disponível em: <https://sulflix.com.br/app/teatro>. Acesso em 01 Set. 2022.

“**Espetáculos Online**”, Plataforma colaborativa gratuita de streaming que conta com espetáculos de teatro adulto e infantil para a fruição remota. Disponível em: <https://espetaculosonline.com/assistir-espet%C3%A1culos>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

“**Teatro para Alguém**”, Plataforma que oferece peças que foram exibidas ao vivo no site e estão disponíveis para assistir a qualquer momento. Disponível em: <https://teatroparaalguem.com.br/>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

“**TV UZYNA**”, Canal do *YouTube* da companhia de Teatro Oficina Uzyna Uzona, dirigida por Zé Celso. É possível assistir também a outras obras da companhia. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCadViR3gaHOUDGMoFYxfJAw>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

“**UP Festival**”, A plataforma conta com 2.000 vídeos de artistas independentes de Norte a Sul do Brasil, que apresentou diariamente, de abril a outubro de 2020, uma série de conteúdos inéditos em diferentes linguagens e estão disponíveis para acesso. Disponível em: <https://www.festivalup.org/>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

Se considerarmos a curadoria uma experiência de tutela, cuidado e/ou cura – levando em conta a etimologia do termo –, que contemple proposições de tradução e mediação de narrativas e práticas “do mundo” (por meio da arte), de convívio e de rituais criativos para a produção de diferentes formas de vida (ainda que transitórias), a programação pedagógica em um festival revela-se fonte fértil de vivências micropolíticas e circulação de conhecimento (Vomero, 2021, p. 12).

Embora as escolhas do(a) professor(a)-curador(a) não sejam arbitrárias, ao mesmo tempo em que as opções incluem, elas também podem excluir ou mesmo definir determinadas funções a ser atingidas pelo *corpus* do trabalho. No interior de uma curadoria há a potência de dialogar com diferentes realidades e interesses, inclusive no que tange a uma medição teatral. Dessa forma, sua realização pode se desdobrar em diversas atividades, tais como passeios culturais, seleção de uma obra artística ou mesmo a organização de um calendário escolar para a fruição teatral – tornando-se assim uma possibilidade de exercitar o ato da curadoria.

Cabe destacar que há diferenças na curadoria para a fruição de obra digital e a curadoria para a fruição de obra presencial. Além das materialidades distintas entre os suportes, há especificidades para cada experiência, seja em detrimento do tempo de duração da obra, seja quanto ao deslocamento e organização do espaço físico, além da classificação de faixa etária e da temática abordada pelo espetáculo, bem como a quantidade de opções de obras disponíveis, em ambos os formatos, para fruí-las.

Na fruição do espetáculo “Quase há tempo”, anteriormente relatada, o(a)s estudantes se distraíram com facilidade, tendo em vista que o tempo da montagem de 70 minutos, no formato digital, foi demasiadamente longo. Entretanto, o objetivo não é comparar ou quantificar as experiências entre a fruição no formato presencial e no formato digital, já que têm ordens ontológicas diferentes, e sim refletir sobre como construir experiências de fruição artística significativas. Nessas poéticas, está o entendimento do(a) curador(a) naquilo que pode determinar enquanto objeto artístico ou mesmo experiência sensorial.

Ao se pensar em uma curadoria, há a importância da cultura e do lugar do qual parte a seleção de obras, assim como a crítica e os processos de poéticas artísticas, trazendo aos estudantes aspectos relevantes para a fruição estética e para o conhecimento. Desenvolver um pensamento crítico em uma curadoria artística, nesse sentido, pode dizer mais do que apenas “passar” por uma instituição ou mesmo por uma plataforma digital: é atravessar o corpo do(a) espectador(a) por entendimentos e

situações que, naquele momento, discorrem sobre circunstâncias outras, inclusive na leitura deste.

Estar entre a periferia e o centro sugere um tipo de composição, buscando integrar ideias, pensamentos, discursos e utopias que possam dialogar com diferentes falas. Através da diversidade, do encontro com o outro, é onde se consuma a sublimação de discursos totalitários que condensam a realidade e a sociedade em uma “coisa Una”, sem voz e sem representatividade.

A curadoria contemporânea está marcada por uma volta à educação. Formatos, métodos, programas, modelos, condições, processos e procedimentos educativos penetraram nas práticas curatoriais e artísticas contemporâneas e em seus concomitantes quadros críticos. Não significa simplesmente propor que os projetos de curadoria têm adotado cada vez mais a educação como tema mas, afirmar que a curadoria tem operado cada vez mais no sentido de uma práxis educacional expandida (O'Neill; Wilson, in *apud* Hoff, 2013, p. 83-84).

Ainda, faz parte da curadoria considerar as mudanças e os desafios que as práticas artístico-pedagógicas enfrentam ao longo do tempo, revelando, também, o discurso da contemporaneidade, em constante transformação. O exercício do(a) professor(a)-curador(a), por sua vez, encontra-se incluso em um território de disputa pelo poder, passando por momentos de expansão e de diálogos, e não menos frequente, por situações de repressão e de censura.

Considero relevante trazer um relato acerca de minha trajetória enquanto professora no que tange a um momento pontual de censura. Em abril de 2018, o projeto “Boa Sorte”, e uma série de atividades, foram desenvolvidos no Centro Histórico-Cultural Santa Casa, de Porto Alegre. O projeto, que tinha por objetivo levar informação, cultura e arte para jovens e adultos sobre o universo das pessoas que convivem com o vírus HIV, contava com o espetáculo “Boa sorte: o musical” e os ingressos foram disponibilizados, de maneira gratuita, a escolas da rede pública de ensino.

A montagem, que contava com dramaturgia autobiográfica do próprio diretor da obra, Gabriel Estrela, abordava cenicamente a história de um jovem e como foi receber a notícia, aos 18 anos, que era portador do vírus HIV. Em cena, a personagem repensava seus relacionamentos com amigos, família, namorado e médicos após o diagnóstico, sempre acompanhado de música ao vivo. A criação teatral buscava tratar

sobre esse tema para romper com o preconceito social sofrido pelas pessoas portadoras do vírus.

Assim, levei um grupo de estudantes para a fruição da obra, por considerar o assunto de extrema importância, tendo por precaução a classificação etária. O(a)s jovens apreciaram a saída cultural, bem como a obra artística. Entretanto, para a minha surpresa, na semana seguinte à fruição, a mãe de um estudante foi na escola para reclamar na direção escolar sobre “o que a professora Magda está ensinando?”. Cabe destacar que o espetáculo contava com uma cena de um beijo entre um casal de homens, situação que já havia sido abordada, em sala de aula, acerca da peça teatral “Édipo Rei”, de Sófocles.

Após esse episódio, a direção escolar solicitou que eu evitasse fruições de espetáculos que contassem com abordagens e temáticas “polêmicas” ou que envolvessem nudez. Cabe destacar que naquele momento, no Brasil, o movimento “Escola Sem Partido”¹⁸ realizava ações e tinha ampla divulgação pela mídia, tendo como proposta um

[...] conjunto de medidas previsto num anteprojeto de lei elaborado pelo Movimento Escola Sem Partido, que tem por objetivo inibir a prática da doutrinação política e ideológica em sala de aula e a usurpação do direito dos pais dos alunos sobre a educação moral dos seus filhos (Estatuto Escola Sem Partido, 2019).

Importante ressaltar que apesar desse movimento ter obtido certa difusão de ideias no plano legislativo (via Lei nº 7.800/2016, no estado de Alagoas), no ano de 2021, o Supremo Tribunal Federal (STF) declarou inconstitucional tal proposta legislativa daquela casa. De acordo com o jurista Marcus Vinicius Furtado Coêlho (2021):

Em robusta manifestação, a Procuradoria-Geral da República acertadamente assevera que a atividade de ensino não é via de mão única, a rotina em sala de aula é essencialmente dialógica, havendo espaço para os mais diferentes e variados tipos de dúvidas e inquietudes, muitas vezes até no nível pessoal ou envolvendo as temáticas de religião e política, para as quais não há respostas necessariamente fechadas ou definitivas. Para o Ministério Público, “a Constituição de 1988 adota, explicitamente, a concepção de educação como preparação para o exercício de cidadania, respeito a diversidade e convívio em sociedade plural, com múltiplas expressões religiosas, políticas, culturais e étnicas” (Coêlho, 2021, p. 02).

¹⁸ Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 13 Fev. 2023.

Ainda que tais movimentos totalitários façam parte do Estado brasileiro, não se pode simplesmente aceitar que sejam levantadas as bandeiras em prol de valores unicamente morais ou mesmo sem o conhecimento da composição do ensino público. Privar que o(a) professor(a) possa exercer a sua discricionariedade é tornar, paulatinamente, de modo ilegítimo, a sua atuação docente marginal e desumanizada.

Tendo em vista a situação sobredita, considero pontuar para este trabalho a mediação teatral. Não se trata apenas de educar o sujeito, mas criar outras humanidades, que possam ser mais ou menos explícitas, mais ou menos marginalizadas da existência. Para tanto, não basta somente exercer uma posição acolhedora e seletiva frente ao que nos é trazido para ser mais ou menos fruído: cabe despertar e apreender a esfera do sensível que permanece em contentar-se com o mínimo de existência, bem como a sua fragilidade diante da vida. Cabe, assim, “ [...] uma atitude que sabe como preservar, admirar e cuidar das coisas do mundo” (Arendt, 2016, p. 165). Desse modo, constituir um objeto de trabalho é também pensar sobre o que deve ser dito, ou melhor, o que pode ser prospectado para aquele(a)s com quem almejamos compartilhar e desenvolver conhecimentos, *affectus* e humanidades.

2.1 DESENVOLVENDO O AFETO: O MEU GESTO COMO PROFESSORA

Propiciar os acessos físicos e linguísticos à obra artística são de extrema importância, principalmente para o público escolar, que incorre em elementos materiais e imateriais. De acordo com Desgranges (2020b), além do acesso físico, é necessário o acesso linguístico, pois esse permite o “estabelecimento de condições pedagógicas que estimulem o espectador a efetivar uma leitura crítica, coerente e criativa da obra teatral” (Desgranges, 2020b, p. 159).

Para a investigação do acesso linguístico, a mediação teatral utiliza ações acerca do espetáculo. Compete salientar, desta forma, que os conceitos aqui utilizados para a mediação teatral consideradas como ações (*antes da obra cênica*, *no dia da obra cênica* e *após a obra cênica*), no formato de fruição de obra digital, são as mesmas pressupostas pela fruição presencial trazidas pelo autor Ney Wendell Oliveira (2011).

Assim, para a realização destas ações, as proposições foram organizadas pela pesquisadora para que o grupo de estudantes estivessem cientes e atuantes nas atividades da pesquisa. Para tanto, as atividades propostas aos jovens do 9º ano, em

formato de ações, vistas como dispositivos artístico-pedagógicos, serão descritas e analisadas ao longo da escrita deste trabalho. Cabe expressar a relevância da participação do(a)s estudantes nas atividades, considerando-as de extrema importância para a realização desta pesquisa.

Este subitem será composto por atividades realizadas com uma turma de estudantes da E.M.E.F. Anita Garibaldi, que foram desenvolvidas ao longo de oito aulas, que contavam com 1h50 de duração. Foram propostas ações de mediação teatral relacionadas à fruição digital do espetáculo teatral “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, apresentado e gravado no The Globe Theater, em 2012.

Para preservar a fidedignidade do grupo pesquisado, o(a)s estudantes foram denominados por nomes fictícios, mantendo as identidades de gênero com as quais se identificavam no momento do desenvolvimento da pesquisa. A turma foi composta por dezoito estudantes, sendo caracterizada por seis do gênero feminino e doze do gênero masculino. Destes dezoito estudantes, três não puderam realizar a pesquisa por motivos de infrequência escolar. Deste modo, são nomeados por: Daniel, Yara, Túlio, Giulia, Renan, Pablo, Antônio, Joana, Helena, Eduardo, Jeferson, Isaac, Francisco, Odara e Agnes.

2.2 DEFINIÇÃO DA OBRA CÊNICA

Ao longo da humanidade, as diferentes personagens criadas pelos escritores serviram como mote para a elaboração de diversas pinturas e composições artísticas. A imagem da personagem Ofélia, por exemplo, da obra “Hamlet”, do dramaturgo e poeta inglês William Shakespeare, bem como de outras personagens shakespearianas, foram inspirações frequentes para artistas que usavam passagens de textos cênicos para simbolizar aquilo que poderia ser uma representação visual de uma cena teatral.

No ano de 2021, durante o ensino remoto, na turma de 8º ano, desenvolvi uma atividade, a partir da obra “Ophelia” (1851), de Sir John Everett Millais e da releitura de Raquel Aparicio¹⁹, para a mesma obra, referente à utilização desenfreada de plásticos pelos seres humanos na atualidade. Naquele momento, abordei superficialmente a peça dramática “Hamlet” e o(a)s jovens demonstraram interesse

¹⁹ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/B3mPWewI8zs/>. Acesso em: 15 Mar. 2023.

pela história do casal de enamoradas Ofélia e Hamlet, bem como o final trágico do texto dramático mencionado.



Figura 8 - Obra “Ophelia”, 1851, de Sir John Everett Millais. Ao lado direito, releitura de Raquel Aparicio, 2019.

Um ano após a tarefa anteriormente proposta, desenvolvi uma atividade acerca da estrutura de texto dramático com o(a)s mesmo(a)s estudantes, porém, agora, como discentes de 9º ano. Assim, propus a leitura de um fragmento da peça teatral “Hamlet”. O estudante Pablo tirou de sua mochila um exemplar do livro que continha o texto na íntegra. Ao mostrá-lo para a turma, o jovem expressou com veemência a admiração pela peça, bem como pelo dramaturgo W. Shakespeare.

Ao dialogar com a turma sobre as demais obras de Shakespeare, o(a)s estudantes solicitaram trabalhar com alguma peça teatral semelhante ao final improvável de “Hamlet”. Para a minha admiração, a turma apresentou interesse pelo dramaturgo e suas produções datadas de quase 420 anos. Além disso, a adolescência é um período de vida em que muito(a)s estudantes estão passando pela experiência de se apaixonar por alguém pela primeira vez. Fato constatado a partir de anteriores improvisações de histórias, nas aulas da disciplina de Arte, nas quais o(a)s jovens adicionaram elementos autobiográficos às ficções criadas nas propostas cênicas.

Importante fato a ser discorrido se refere à denominação dos afetos e relações amorosas do(a)s adolescentes surgidas nas improvisações. Para tanto, o(a)s estudantes costumam utilizar a expressão inglesa “crush”, que tem diversos significados. Tendo em vista o fenômeno da paixão intensa e repentina entre as personagens Romeu e Julieta, da obra homônima, também de autoria de

Shakespeare, e levando em consideração os motivos supracitados, a montagem selecionada para a fruição digital foi “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.

Mesmo diante de tantos experimentos e produções digitais criados e divulgados a partir da pandemia de COVID-19, minha escolha em selecionar um registro de teatro filmado para ser fruído de modo coletivo em encontro presencial na escola, no estabelecimento de uma comunidade provisória é, do mesmo modo, justificada pela importância que esta montagem teatral ocupa na história do teatro brasileiro.

Cabe destacar a teatralidade utilizada pelo diretor do espetáculo, Gabriel Villela, que se destaca pela encenação de um texto clássico mesclado ao universo narrativo de Guimarães Rosa e atrelado à cultura popular mineira (Duprat, 2016). De acordo com a pesquisadora Andréia Duprat (2016), a proposição de Villela em trabalhar distintas maneiras os corpos dos atores, tal qual noções de precipitação e instabilidade, bem como a inspiração na linguagem circense para a definição dos figurinos e maquiagens, resultaram em um espetáculo agraciado pelo público e reconhecido pela crítica.

No momento em que as ações de mediação e fruição da obra cênica digital foram realizadas, já havia uma reabertura de teatros, porém com escassas ofertas de produções para o público juvenil. A escolha por um espetáculo gravado anterior à pandemia também se dá no sentido de discutir as implicações desse formato na fruição das artes da cena em escolas públicas, e que, por vezes, estão localizadas fora dos centros de produção artística. Dessa forma, se por um lado a pandemia trouxe inseguranças quanto à saúde e à finitude da existência, por outro, fora aberto um espaço de diálogo por meio da fruição digital que permitiu, uma vez mais, a reflexão e a discussão acerca do que pode ou não ser legitimado enquanto possibilidade cênica – outrora visto como uma “traição ao teatro” (Isaacsson, 2021).

2.3 ATIVIDADES ANTES DE “ROMEU & JULIETA”

As ações desenvolvidas nesse momento são variadas e buscam dialogar com a escolha da obra teatral a ser fruída na mobilização, sensibilização e preparo do público com a obra. Caracterizadas como ações realizadas anteriormente à fruição da obra cênica experienciadas pelo(a) espectador(a), o objetivo das atividades artístico-pedagógicas propostas nesse momento é “criar formas de envolver o público a partir de seu contexto e de seu perfil” (Wendell, 2014, p. 28).

Logo, considerar o(a)s estudantes como parte integrante da pesquisa é inseri-los em evidência sobre as suas próprias produções. Dessa forma, a estratégia da pesquisa-ação, que abrange vários métodos e técnicas de pesquisa social (Thiollent, 2007), estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa ao nível da captação de informação e pode “ser vista como modo de conceber e organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada” (Thiollent, 2007, p. 28).

Ao aplicar a estratégia da pesquisa-ação com jovens de escola pública, é pertinente considerar o público adolescente enquanto uma potência singular: suas escolhas estão envoltas em narrativas que trazem contornos históricos e sociais, transitando por percursos formativos que nem sempre estão audíveis no espaço regular escolar. Tais falas são, de modo paradoxal, importante fissura no tempo, também, um *intermezzo* na rotina do corpo discente. E na emergência do que é dito: “será hoje?”. “Ainda não”, disse eu. Assim, o *antes* precisa *ser* para que *no dia* possa tão logo *tornar-se* humanidade.

2.4 JOGO “GATO E RATO” DE OLHOS VENDADOS

A escolha pelo jogo “Gato e rato”, previsto para ser realizado com os olhos vendados, traça um paralelo com a obra “Romeu e Julieta”, de Shakespeare, pois assim como o casal de protagonistas da peça, o(a)s estudantes se sentem impossibilitados de perceber o próprio entorno. Considero esta atividade como uma forma de preparação para a fruição, uma vez que o(a)s jovens podem relacioná-la com a situação da peça teatral supracitada.

A atividade consiste que o(a)s participantes estejam de mãos dadas, em círculo, garantindo que a dupla de jogador(a)s localizada no centro não se machuque. Enquanto o(a)s brincantes na função de gato e rato permanecem com a visão vendada, os demais participantes observam a situação central evitando quaisquer percalços. Ambos, gato e rato, carregam algum objeto (molho de chaves, niqueleira, porta trecos) ou instrumentos que produzam ruídos e possuam diferenças sonoras entre si. À medida que o gato produz um som com seu dispositivo sonoro, o rato imediatamente deve responder produzindo outro barulho com seu instrumento. Depois de três respostas, fica a critério do(a) jogador(a) rato em responder o som ou

não. O propósito é que o(a) jogador(a) gato encontre o(a) jogador(a) rato, entretanto, para isso, é necessário ter sensibilidade e discernimento.

Durante a realização do jogo, os corpos do(a)s jovens mudavam rapidamente, demonstrando nuances e qualidades de movimento distintas do cotidiano, a partir do momento em que a visão fora bloqueada. Para que o grupo, em sua integralidade, passasse por ao menos uma função no jogo, a atividade demandou maior duração de tempo. À medida que o(a)s adolescentes desenvolviam o jogo, criava-se a possibilidade no desafio do fazer teatral, permitindo, assim, que o(a)s participantes pudessem vivenciar relações outras com seus corpos, bem como com as suas percepções.



Figura 9 - Registro de Atividade “Gato e rato” com olhos vendados.

2.5 RELATO AMOR IMPOSSÍVEL

Na obra artística selecionada para o trabalho, há a dificuldade no diálogo entre os pais e os adolescentes protagonistas da história de amor Romeu e Julieta. Para tanto, propus o exercício do mote-disparador denominado “Amor Impossível”, que pudesse trazer uma aproximação entre o(a)s participantes e suas respectivas famílias, buscando, assim, traçar pontos entre a vida pessoal do(a)s integrantes da turma e a composição artística.

O objetivo do mote-disparador estava na sensibilização do público para a fruição da obra artística, bem como a coleta de elementos para possíveis criações cênicas que poderiam ser desenvolvidas posteriormente à fruição digital do espetáculo teatral pelo(a)s participantes. Tal levantamento de material é justificado pela importância do(a)s estudantes identificarem suas narrativas familiares como

potências de vida, capazes de ser concebidas cenicamente e despidas de julgamentos sociais ou morais.

Desta maneira, o mote-disparador consistia em: *Converse com seu familiar sobre um amor impossível vivenciado por ele(a). Pode ser algo relacionado à adolescência dessa pessoa. Pode ser um amor não correspondido. Pergunte como a pessoa se sentiu e o motivo da impossibilidade da concretude desse amor. Tome nota num papel para ser entregue na próxima aula.*

No recolhimento da tarefa “Amor impossível”, constatei que apenas quatro adolescentes haviam realizado a atividade. Este fato me causou espanto, considerando que a turma tinha assiduidade na entrega de outras avaliações. Entretanto, ao largo dos encontros, o(a)s jovens entregaram os demais relatos.

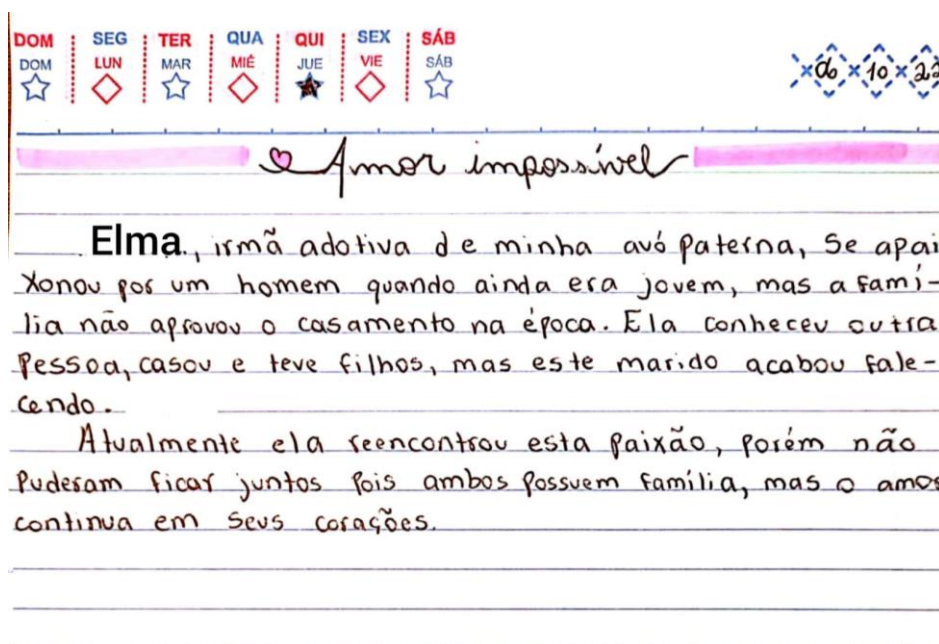


Figura 10 - Produção da estudante Agnes para a atividade "Amor impossível".

2.6 LEITURA DA ADAPTAÇÃO DO TEXTO “ROMEU E JULIETA”

O Ministério da Educação do Brasil (MEC) conta com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) que tem por objetivo avaliar e distribuir livros didáticos, pedagógicos e literários, de forma universal e gratuita, às escolas públicas das redes de ensino básico e também às instituições de educação infantil. De acordo com as pesquisadoras Karla Souza e Lilia Gonçalves, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Base nº 9.394/96, além de comprar os livros e distribuí-los, o governo

investiu também na avaliação da qualidade. Apesar do programa existir desde a década de 1990, a avaliação e distribuição dos livros didáticos referentes ao componente curricular Arte, por parte do Governo Federal, ocorreram a partir do ano de 2015 (Souza; Gonçalves, 2020).

Cabe enfatizar que o último livro didático selecionado para algumas escolas da rede municipal de Guaíba, em todos os níveis dos anos finais, se chama “Mosaico”²⁰, e pertence à Editora Scipione. No livro, referente ao 9º ano, há um capítulo denominado “Montagem teatral”, que aborda como poderia ser um processo de elaboração de uma montagem cênica com estudantes, mencionando o significativo do espetáculo “Romeu & Julieta”, criado pelo Grupo Galpão. Ao final do exemplar, os autores oferecem exemplos de roteiros que podem ser usados em sala de aula como recurso de apoio. As adaptações concisas elaboradas pelos autores para a coleção são de três textos: “A comédia do trabalho”, da Companhia do Latão; “Romeu e Julieta”, de William Shakespeare; e “A cantora careca”, de Eugène Ionesco.

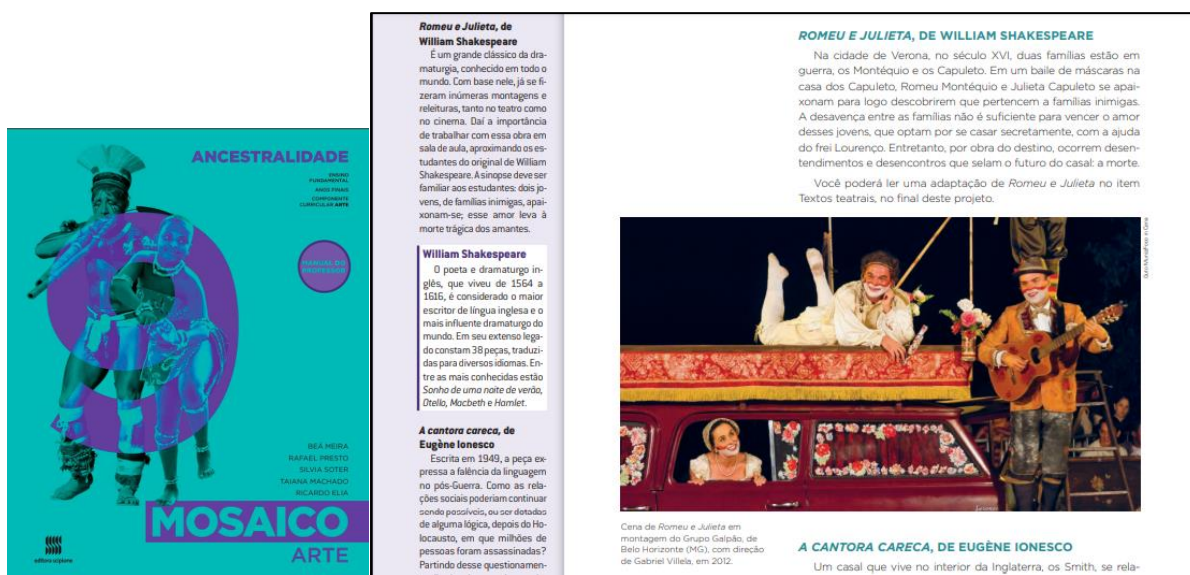


Figura 11 - Livro didático de Arte “Mosaico” e referência ao Grupo Galpão.

Assim, por contar com a adaptação presente no recurso do livro didático, decidi abordar a leitura coletiva da obra “Romeu e Julieta” por meio de uma adaptação, e

²⁰ MEIRA, et al. Adaptado pelos autores da obra de: SHAKESPEARE, William. Romeu e Julieta. Trad. Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: L&PM, 1998. Disponível em: https://storage.googleapis.com/edocente-content-production/PNLD/PNLD_2020/MOSAICO/9ANO/PNLD20_MOSAICO_Arte_9ano_PR.pdf. Acesso em: 13 Mar. 2023.

não do texto, na íntegra, de William Shakespeare. Nesta pesquisa, considerei o desenvolvimento da característica “preparação” (Wendell, 2014) por meio da leitura anterior à fruição como um acesso ao contexto da situação da impossibilidade do amor proposto por Shakespeare, tal como o contato com as diferentes personagens para futuras relações com a obra digital. Tendo em vista tais complexidades, utilizar elementos que possam permitir que o(a) espectador(a) tenha outros acessos à fruição é, por sua vez, ampliar seu acesso linguístico na decodificação da obra.

Na busca pela investigação de outras adaptações, encontrei o portal *online* Teatro na escola²¹, que disponibiliza esquetes e peças teatrais para *download*, de maneira gratuita. O material é destinado à realização de exercícios em sala de aula, bem como montagens cênicas com estudantes de diferentes faixas etárias. Utilizando o banco de dados ofertado pelo *site* mencionado, encontrei outra adaptação, com linguagem contemporânea aos adolescentes e contexto atualizado em relação à peça dramática “Romeu e Julieta” original.

Para a leitura coletiva, levei o aparelho *notebook* de uso pessoal e um cabo HDMI, tendo em vista que a escola não dispõe de tais recursos para o uso do(a)s professore(a)s. Nesta sala de aula, especificamente, um televisor havia sido instalado na semana anterior. Desta forma, após a montagem dos equipamentos, tivemos a surpresa que o aparelho receptor de imagens ainda não estava configurado. Foi necessária a presença da direção da escola para o preenchimento de informações correspondentes à conta da escola, o que subtraiu 30 minutos de aula, e dessa maneira, a leitura programada para este momento não foi realizada. O acontecimento deixou algun(mas)s estudantes decepcionado(a)s, já que estavam empolgado(a)s para conhecer o universo de “Romeu e Julieta”. Ora, apesar de lentamente a escola pública ser equipada com aparelhagem mais sofisticada, visando melhor processo de aprendizagem, há, ainda, a carência de atualização de tais dispositivos para o uso diário do(a) professor(a).

Os recursos tecnológicos vieram a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, pois oferecem diferentes formas para o professor apresentar o conteúdo – tendo aquele um papel de mediador, orientador – e para o aluno, permitindo a construção do conhecimento de uma forma mais interessante – tendo ele o papel de responsável pelo seu processo de ensino-aprendizagem (Garcia, 2013, p. 41).

²¹ Disponível em: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas>. Acesso em: 27 Mar. 2023.

Se por um lado houve um avanço do corpo docente escolar no domínio tecnológico durante o período da pandemia de COVID-19, em relação às Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), por outro lado, ao retornar ao ensino presencial, as instituições educacionais públicas desconsideraram os progressos obtidos. Para o pesquisador Pedro Demo (2008), a importância de envolver as TICs em ambientes educacionais está no sentido de que as plataformas tecnológicas também signifiquem novas oportunidades para o aprendizado.

Não desistindo da proposta da leitura coletiva, propus a adaptação de “Romeu e Julieta” presente no livro didático de Arte “Mosaico”, do 9º ano, já mencionado. Para que o(a)s estudantes pudessem fazer anotações, foram realizadas cópias impressas, distribuídas aos participantes. Esse dia estava chuvoso e tendo em vista que algun(ma)s jovens não moravam nas proximidades da escola, apenas nove deste(a)s estiveram presentes. A distribuição das personagens para a leitura foi sendo realizada entre o grupo e parte do(a)s adolescentes assumiu a responsabilidade pela elocução de duas personagens.

Orientei a turma para que a voz fosse modificada na entonação, ritmo, timbre, volume e intensidade na medida em que a leitura avançasse. Em dois momentos determinados, o estudante Jeferson necessitou de auxílio para a interpretação, já que, naquele período, apresentava dificuldades no letramento. O coletivo prontamente o ajudou, uma vez que o(a)s demais estudantes tinham conhecimento das questões que envolviam esse caso específico e se esforçavam para conviver respeitando as adversidades de cada indivíduo.



Figura 12 - Estudantes realizando a leitura de adaptação do texto "Romeu e Julieta".

Na finalização da leitura, o(a)s adolescentes emitiram comentários sobre a obra ser caracterizada por uma tragédia que não tem final feliz. Tal apontamento faz refletir sobre como o(a)s estudantes estão em um constante fluxo de informação, porém, sem referências de produções artísticas diferentes entre si. Na finalização da leitura, a estudante Yara manifestou surpresa. Ao indagá-la sobre o motivo, ela respondeu: “Esperava mais”. Tendo em vista o tempo de aula, não pude realizar um diálogo mais aprofundado sobre a afirmação da estudante.

Entretanto, ao pensar na utilização de uma adaptação, ocorreu que talvez eu estivesse subestimando o conhecimento de Yara ou mesmo da turma. Por outro lado, o que pode ser subtraído da expectativa? Seria a responsabilidade da obra de arte “dar” respostas ou deixar de corresponder às ambições daquele que frui a produção artística? Será que, de alguma forma, não estamos criando muitas expectativas sobre as coisas? E se pudéssemos, por um breve momento, tão somente permitir que uma leitura preencha ou mesmo elucide o que ainda está para ser preenchido ou elucidado?

Dessa forma, o gesto do professor é necessário para instigar possibilidades outras de aprendizagens sobre a obra artística, bem como na construção crítica sobre aquilo que é apresentado aos jovens durante o processo de mediação teatral. Para Jorge Larrosa e Karen Rechia (2018), a atividade do(a) professor(a) em aula tem uma função dietética e uma função ginástica, possibilitando que ele ou ela selecione diferentes textos, abrindo campo para a criação.

[...] o professor delimita um espaço e exige uma série de atividades, exercícios, em relação a esse espaço que vai funcionar também, de algum modo, como um texto. O professor, portanto, é fundamentalmente um selecionador de textos (uma espécie de curador) e um inventor de exercícios. Ou, talvez, um prescritor ao mesmo tempo dietético e ginástico (Larrosa; Rechia, 2018, p. 173).

Ainda durante a discussão, a estudante Odara disse: “A arte imita a vida”. Em resposta ao comentário, o(a)s outro(a)s estudantes começaram a relatar casos de suas experiências pessoais malsucedidas em relações a(o)s “crushs” e às paixões. Então lancei a pergunta para o grupo: *Você iria contra os seus amigos e familiares para seguir seu coração?*

Os estudantes Eduardo e Isaac prontamente responderam negativamente. Logo em seguida, suas colegas, Joana e Odara, argumentaram o contrário, dizendo




que em situações semelhantes às da pergunta, Eduardo e Isaac não tinham seguido os conselhos proferidos por elas. No decorrer do diálogo, a estudante Joana se emocionou e, ao questioná-la sobre o motivo, a mesma relatou que há duas semanas estava aguardando respostas de seu “crush”.




2.7 “CROQUIS DE FIGURINOS E TRAÇOS IDENTITÁRIOS”




Este exercício teve por objetivo o desenvolvimento do trabalho com nove personagens da peça teatral original. Para Ney Wendell “o fundamental é abrir ao público os códigos conceituais de acesso à experiência cultural ligada à obra específica; abrir as referências estéticas e sociais de cada obra e seus elementos mais diversos” (Wendell, 2014, p. 28). As informações registradas ajudariam os jovens a retornar ao texto da adaptação da peça no estímulo às práticas de leitura e pesquisa para o preenchimento das características das personagens, além de materializar o ato da imaginação na criação de desenhos de croquis para os figurinos. Tal atividade de preparação poderia contribuir na capacidade visual do(a)s estudantes e na criação de relações futuras com a obra digital.

O(a)s participantes deveriam preencher uma coluna com as informações referentes às aparências físicas, aos traços de personalidade, aos familiares e amigos das personagens mencionadas, permitindo, assim, o registro das nuances das características que compõem as personagens. Para isso, poderiam utilizar a adaptação do texto e, posteriormente, criar os desenhos dos croquis dos figurinos. Dessa forma, utilizei o *site*²² Storyboardthat.com como recurso para a criação da presente atividade.

²² Disponível em: <https://www.storyboardthat.com/pt/class-storyboardboards/15ec6d28/romeo-and-juliet-caracteres2/edit>. Acesso em: 10 Set. 2022.

Romeu Montéquio	Teobaldo Capuletto	Benvólio
		
Aparência Física:	Aparência Física:	Aparência Física:
Traje:	Traje:	Traje:
Parentes:	Parentes:	Parentes:
Amigos:	Amigos:	Amigos:

Frei Lourenço	Príncipe	Mercúcio
		
Aparência Física:	Aparência Física:	Aparência Física:
Traje:	Traje:	Traje:
Parentes:	Parentes:	Parentes:
Amigos:	Amigos:	Amigos:

Julietta Capuletto	Paris	A Mãe
		
Aparência Física:	Aparência Física:	Aparência Física:
Traje:	Traje:	Traje:
Parentes:	Parentes:	Parentes:
Amigos:	Amigos:	Amigos:

Crie seu próprio no Storyboard That

Figura 13 - Atividade “Croquis de figurinos e traços identitários”.

A tarefa retornou inacabada por algun(ma)s integrantes da turma. A partir das produções realizadas, a maior dificuldade relatada pelo(a)s jovens esteve relacionada ao preenchimento das características e dos traços identitários das personagens da peça trabalhada. Em razão de ter que realizar o movimento de retornar ao texto da adaptação para a pesquisa, e assim interpretá-la para responder ao exercício proposto, determinado(a)s participantes não completaram a tarefa. Dessa forma, apenas metade da atividade fora realizada, contudo, as criações dos croquis foram efetivamente produzidas, porém, sem as elaborações dos traços identitários, como pode ser visto na figura 13.

Cabe destacar a distinção nas composições realizadas e entregues, pelo(a)s jovens, antes e depois da fruição digital para a mesma atividade. Para exemplificar, trago dois trabalhos. No primeiro, o estudante Daniel, que ainda não havia assistido à montagem teatral digital, fez uso de cores variadas e sua elaboração, e demonstra imprecisão em relação ao período da peça. No segundo, a estudante Joana, que realizou a entrega da atividade posteriormente à fruição, utilizou uma espécie de calça bufante e outra mais curta para compor os croquis dos figurinos de dois personagens,

remetendo ao período renascentista, além da cor laranja para a personagem Ama, elementos propostos e exibidos na indumentária do espetáculo do grupo Galpão. É possível perceber que as imagens presentes na encenação assistida influenciaram, de certo modo, a estudante Joana na concepção dos croquis dos figurinos.

Na reflexão sobre a realização desta tarefa, percebi que houve falta de acompanhamento no desenvolvimento da proposta, tendo em vista que sua finalização ocorreu como tarefa de casa. A carência de elucidação da presente atividade gerou certa imprecisão no(a)s estudantes, que entregaram partes incompletas.



Figura 14 - Produções dos estudantes Daniel e Joana, respectivamente.



Figura 15 - Imagem do espetáculo "Romeu & Julieta", do Grupo Galpão, apresentado no The Globe Theatre, em 2012.

2.8 ATIVIDADES NO DIA DE “ROMEU & JULIETA”

As ações deste momento ocorrem no dia do encontro entre público e obra teatral digital. Podem ser caracterizadas pelas orientações do(a) professor(a) a pausa na obra digital para alguma proposição, ou ainda, por algum comentário de um(a) estudante durante a fruição. Por ser tratar de uma experiência estética realizada coletivamente “numa concentração de pessoas diante de um produto artístico, gera-se uma interferência entre um público e outro. O que se viveu individualmente com a obra naquele instante está vinculado a todos que a vivenciaram juntos” (Wendell, 2014, p. 31), na formação de uma comunidade provisória (Brook, 1970). Essa socialização é marcada pelo encontro, apropriação e reflexão acerca da obra teatral.

Como mencionado anteriormente, os cuidados técnicos demandam um planejamento e uma organização prévios à apresentação da obra digital. Além da curadoria do espetáculo, é necessário um domínio pelo(a) professor(a) sobre as TICs, bem como considerar o tempo de duração da obra digital, gerando possíveis negociações com docentes de outros componentes curriculares para a efetivação do trabalho.

Trago aqui um breve relato de uma situação ocorrida em 2021, quando precisei me ausentar da sala de aula, por breve momento, com a finalidade de organizar um evento escolar que aconteceria em poucos dias. Nesta situação, a escola solicitou a uma agente educacional que ficasse com uma turma de 8º ano acompanhando a fruição digital de uma apresentação do grupo musical Stomp. Ao retornar, o(a)s aluno(a)s relataram sobre os comentários emitidos pela agente educacional, que questionava, de forma pejorativa, se aquilo que fora assistido era “arte”, da mesma maneira que argumentou sobre como alguém poderia remunerar financeiramente tal produção.

Tal situação me fez refletir acerca da importância da presença do(a) professor(a) qualificado(a) para a realização da mediação artística. Assim, trazer elementos artísticos para o espaço escolar é qualificar competências outras para o(a) professor(a), aprimorando o seu papel enquanto agente social na transformação da sociedade brasileira. Para Pupo (2011),

Espera-se do profissional especializado na arte teatral que faça pontes entre a escola e as artes da cena; uma dupla competência, artística e pedagógica, reunida em um único profissional deve ser dinamizada tendo em vista a

formação de indivíduos familiarizados ou até mesmo envolvidos com a esfera artística (Pupo, 2011, p. 114).

Dessa forma, compreender que as atividades realizadas “no dia” da fruição digital também fazem parte da mediação teatral exige a importância de um planejamento por parte do(a) professor(a), assim como do acompanhamento da escola.

2.9 A FRUIÇÃO DIGITAL DO ESPETÁCULO TEATRAL “ROMEU & JULIETA”

Após o encontro que gerou problemas no espelhamento de imagem, o televisor da sala de aula foi configurado para a utilização. Finalmente, este encontro dedicou-se à fruição digital do espetáculo teatral “Romeu & Julieta”, do grupo Galpão, que se encontra disponível na internet através de *link*²³, pelo site *YouTube*.

As possibilidades relacionadas à exibição por meio de *pen drive* com o arquivo da montagem teatral ou a transmissão diretamente da internet da obra artística seriam as menos trabalhosas e as menos ideais. Entretanto, os televisores da escola não reproduzem os arquivos que estão em formato *.mp4* e a conversão para o formato *.AVI*, aceito pelo aparelho, diminuem a qualidade da imagem. Por esse motivo, eu já havia realizado o *download* do vídeo referente ao espetáculo e deixado salvo em meu aparelho de *notebook* de uso pessoal, uma vez que, novamente, a escola não dispõe deste recurso. Também levei um cabo HDMI para fazer o espelhamento de imagem entre aparelhos de *notebook* e televisor.

Posteriormente à organização inicial com a aparelhagem técnica, lembrei aos estudantes da ida ao banheiro previamente ao início da exibição do espetáculo e fixei um papel na porta da sala de aula solicitando a não interrupção da aula durante a fruição da obra artística. Tal ressalva fora necessária em detrimento da escola considerar, frequentemente, que a disciplina de arte seja um espaço pertinente para recados institucionais. Na sequência, o(a)s estudantes voltaram suas mesas e cadeiras em direção ao fundo da sala, onde a televisão se encontra instalada. Também orientei que o(a)s discentes guardassem os celulares dentro da mochila para que a fruição pudesse ocorrer sem intercorrências externas ou internas. A apresentação referente à arquitetura teatral do Globe Theatre, e de seu

²³ Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pNvTDEplX0o&t=16s&ab_channel=LuizRocha. Acesso em: 03. Set. 2022.

funcionamento, bem como a duração do espetáculo, foram realizadas antes da fruição teatral.

Durante a fruição digital, busquei salientar a importância de não interromper ou interpelar a montagem teatral digital, porém, sem mencionar a realização de perguntas ou comentários pertencentes à obra digital. Cabe destacar, também, o fato da escola não contar com um local destinado especificamente à realização do recreio escolar das turmas dos anos iniciais, sendo este realizado no pátio da escola. Assim, a produção de sons e ruídos prejudicou a ouvira nos 15 minutos finais do espetáculo. Por outro lado, o(a)s estudantes mantiveram-se atentos ao espetáculo, que contava com aproximadamente 1h40 de duração.

Apesar da proposta ter ocorrido aparentemente de modo satisfatório, na análise do evento pude perceber que estava operando sobre a lógica da fruição presencial, desenvolvendo conceitos que limitam as possibilidades oferecidas pelo suporte de uma obra digital, tais como a não interrupção da obra, a exibição em uma única data, a não ingestão de alimentos e a não propositura de ações para a turma. Dito isso, apesar da escola ter seus regimentos internos, bem como seguir atos vinculados e normativos, esta, em sua estrutura, também pode ser sutilmente profanada, ou seja, ter deslocado o seu centro rígido e escolarizante para outros modos de ser e de existir enquanto instituição.

A escola é o tempo e o lugar onde temos um cuidado especial e interesse nas coisas, ou, em outras palavras, a escola focaliza a nossa atenção em algo. A escola (com seu professor, disciplina escolar e arquitetura) infunde na nova geração uma atenção para com o mundo: as coisas começam a falar (conosco). A escola torna o indivíduo atento e garante que as coisas – destacadas de usos privados e posições – tornem-se “reais” (Masschelein; Simons, 2015, p. 51).



Figura 16 - Fruição digital do espetáculo "Romeu & Julieta", do Grupo Galpão.

Ainda durante a fruição, convém ressaltar a cena final, no espetáculo do Grupo Galpão, que é relacionada à morte do casal protagonista da história. Ali é construída uma atmosfera sensível no momento em que a personagem Julieta desperta do sono profundo, após a morte de seu amado Romeu. Na sala de aula, aconteceu uma situação curiosa com o estudante Antônio. Buscando uma explicação para a situação, ele se virou rapidamente e perguntou:

Antônio: Ô, *Sôra!* Ela não morreu?
Eu: Calma, assiste para ver.

O estudante Antônio retornou o foco para a tela e acompanhou o desenlace da história. O discente não estivera presente no encontro de leitura da adaptação da peça que ocorreu em grande grupo. Cabe, ainda, salientar que o estudante Antônio apresentava dificuldades em manter um vínculo escolar regular após a retomada total do ensino presencial, culminando, assim, em uma adversidade para o acompanhamento do conteúdo proposto.

Um aspecto característico do momento pandêmico de COVID-19 foram as faltas excessivas ou as presenças intercaladas de estudantes que necessitaram assumir compromissos ou vínculos de trabalho para completar a renda familiar. Infelizmente, tal situação teve recorrência na retomada do ensino totalmente presencial, gerando casos de reprovação no ano letivo.

O sinal para o recreio da turma já havia tocado, mas o(a)s estudantes permaneceram para acompanhar o fim da montagem teatral, avançando em torno de dez minutos. Na reorganização dos materiais e da sala, a estudante Yara teceu um comentário oportuno.

Yara: *Sôra*, se eu não tivesse lido, eu não teria entendido nada.
Eu: Será?
Yara: Sim, *Sôra!*
Eu: Por quê?
Yara: Porque acontece muita coisa e tem muitos personagens.

O reconhecimento da leitura prévia suscitou na estudante Yara uma reflexão acerca da importância da dinâmica proposta de mediação, relacionada ao *antes da obra cênica*. Cabe salientar que para a fruição da obra artística, de forma alguma há necessidade de “pré-requisitos”. Outro importante elemento que merece destaque é reconhecer que o entendimento do sujeito sobre aquilo que é fruído não

descaracteriza a experiência da leitura da obra de arte. Assim, o “trabalho de mediação conecta criativamente o público às obras culturais numa valorização da experiência estética com processos formativos” (Wendell, 2014, p. 22).

A conversa com a estudante Yara teve de ser interrompida pois, além do recreio, era o momento destinado ao lanche do(a)s estudantes no refeitório escolar. No dia desta atividade, treze estudantes compareceram. O fato de dias chuvosos ou eventos esportivos escolares marcados exatamente na aula de arte também prejudicaram a continuidade do trabalho, já que algun(mas)s participantes faltaram aos encontros. Na tentativa de suprir a fruição do(a)s estudantes que não estiveram no dia, solicitei à turma para participar do canal de comunicação por meio do grupo existente no *WhatsApp* para enviar o endereço virtual da obra. A possibilidade e legitimidade da fruição de uma obra gravada deu-se a partir da pandemia por Coronavírus, permitindo assim, que o(a)s jovens que por algum motivo tivessem faltado à aula, contassem com esse recurso artístico-pedagógico.

Em reação às restrições de convívio social, importantes coletivos artísticos do mundo inteiro, [...] passaram imediatamente a apresentar, em datas e horários definidos, documentos em vídeo de espetáculos importantes de seus repertórios, muitos dos quais já disponíveis à comercialização, em formato DVD. **Foi realmente uma grande oportunidade assistir ou reassistir a essas produções** (Isaacsson, 2021, p. 5, grifo nosso).

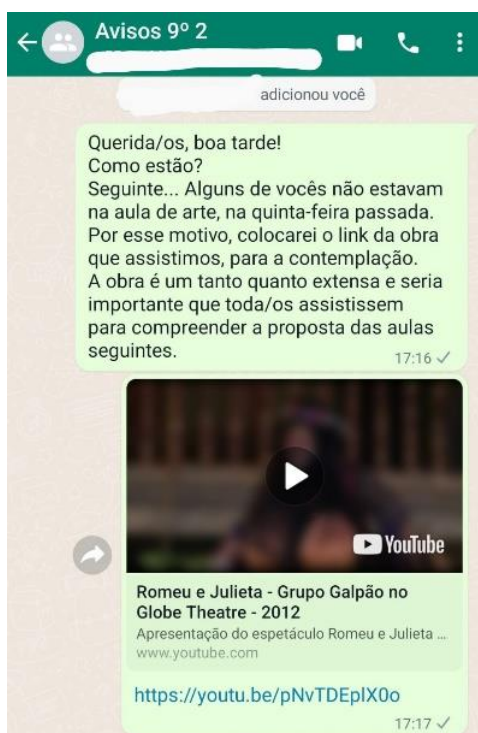


Figura 17 - Diálogo de comunicação com estudantes-pesquisadore(a)s.

2.10 ATIVIDADES DEPOIS DE “ROMEU & JULIETA”

A partir da experiência vivenciada na relação com a obra teatral, as ações deste momento são comumente as mais realizadas e, a partir disso, “o público internaliza mais ainda o que foi sentido e refletido, conectando a sua vida pessoal e social” (Wendell, 2014. p. 34). Cabe destacar que estas atividades desenvolvidas frequentemente são propostas por equipes técnicas de produção na reverberação dos temas, das emoções, das ideias que foram despertadas pela obra por meio de debates. Para Ney Wendell efetiva-se nesta etapa uma aprendizagem significativa do(a) espectador(a) que é convidado(a) a atuar como co-criador no reconhecimento da obra (Wendell, 2014).

2.11 DEBATE E PERGUNTAS-DISPARADORAS

Esta atividade demandou duas aulas, já que tratava do diálogo sobre a fruição digital. Primeiramente, a questão sobre o suporte digital da obra fruída “Romeu & Julieta” foi abordada por mim. O(a)s jovens estavam sentados em um círculo e à medida que a discussão avançava, emitiam suas considerações, que foram registradas por meio de gravação em áudio.



Figura 18 - Registro de conversa entre a turma de estudantes.

Um dos pontos debatidos fora a relevância do suporte digital da peça teatral “Romeu & Julieta” e se tal formato seria equivalente à apresentação da obra física. Tal questionamento surgiu em detrimento da realização da pesquisa aqui relatada,

tendo em vista que antes da pandemia por COVID-19, a fruição digital de obra teatral não fazia parte de minha prática pedagógica.

Eu: Será que por nós não estarmos lá presentes, lá em Londres, na presença dos atores, a gente não assistiu ao espetáculo? O que vocês acham?

Pablo: Ih rapaz. Olha aí...

Joana: A gente não assistiu na mesma intensidade que é ver ao vivo, porque ver ao vivo é muito diferente do vídeo. A gente não tem noção do quão bom é, porque tem toda a estrutura.

Eu: Tá, mas tu conseguiste assistir?

Joana: Sim.

Pablo: Olha, eu acho que é tipo ler um livro em PDF, sabe? Não é a mesma coisa que tu sentir. Tu não sente [sic] ele. Tá, tu consegue absorver o conteúdo, mas tu não sente [sic]. É tipo também um livro no computador e ver pessoalmente, é tipo ler um livro.

Eu: Tá. [...] e se só existir o livro no computador? Se todos os livros foram queimados e só existe aquele do PDF.

Pablo: Olha, tu vai [sic] saber que ele existiu e tu vai, tu consegue [sic] tentar se imaginar lá. Não é a mesma coisa, mas você ainda pode ter uma ideia, tu ainda, tu tem [sic] o conteúdo. Tu não tem [sic] a experiência, mas tu tem [sic] o conteúdo.

Eu: Quem pode falar? Quem concorda ou discorda sobre essa pergunta?

Odara: Eu discordo, eu acho que a gente assistiu a peça. Tá, não foi tipo a mesma coisa, obviamente, porque a gente não tava [sic] lá, porque é [sic] locais diferentes, mas é que eu acho assim: eu tipo, se eu tivesse lá, eu já teria falado: ah eu já assisti essa peça, [...] porque eu estaria num lugar diferente, num lugar que eu tipo muito sonho em ir, entendeu? Agora não pela peça em si, porque eu já assisti.

Pablo: Não, mas eu não, eu não disse isso, se tu ler [sic] um livro em PDF, tu continua [sic] lendo o livro, mas não é mesma experiência, tipo.

Odara: Sim, sim.

Pablo: Tu pode [sic] levantar e falar, eu já vi essa peça aí.

Odara: Tá.

Pablo: Só não teve a mesma experiência.

Eu: Quem discorda ou concorda?

Yara: Eu concordo com a Joana e com a Odara eu acho que a gente conseguiu ver a peça, não [do] mesmo jeito que seria estar lá, mas a gente conseguiu ver.

De acordo com o debate do(a)s estudantes, na fala de Pablo, a ocorrência do termo “experiência” torna-se evidente como algo a ser vivido e sentido. Para Jorge

Larrosa, “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (Larrosa, 2014, p.18). Sentir, pois, é também uma forma de ampliar as humanidades daquilo que se é vivido, ou seja, o processo da experiência entre o corpo do(a) espectador(a) e a sua fala *a posteriori*; além da busca por portas ou mesmo por caminhos até então impossíveis.

Ainda durante a conversa, o(a)s jovens demonstraram lidar sem preconceito ou ressalvas com a fruição teatral por meio da obra artística no formato digital. O grande repertório de obras digitais pertencentes ao campo das artes da cena, durante a período de isolamento pela pandemia de COVID-19, possibilitou um amplo recurso didático-pedagógico para o(a) professor(a) trabalhar em sua prática pedagógica. A compreensão acerca deste recurso não fora um impedimento para a fruição estética do(a)s participantes.

Cabe ressaltar que as soluções encontradas pelos profissionais no campo das artes da cena durante a crise da COVID-19, tal qual outrora mencionado, alargou os recursos disponíveis e o entendimento acerca do fenômeno cênico. Ora, a inclusão de novos dispositivos artístico-pedagógicos, inicialmente vistos como problemáticos por parte da docência no campo mencionado, de certo modo, também revela a abertura, aos poucos, aos novos recursos tecnológicos.

Ainda que a modernidade tenha aberto diversos acessos e dispositivos aos corpos docentes e discentes, a inclusão tecnológica pode ampliar conhecimentos e democratizar a educação, permitindo, assim, que o(a)s estudantes possam finalmente ter contato com outras obras artísticas. Por outro lado, ao depender somente da tecnologia para a realização da docência, também há o paradoxo que qualquer sujeito sem a conveniente formação possa simplesmente executar ações pedagógicas, suprimindo a existência do(a) professor(a).

Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos diretos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão (Arendt, 2016. p.132).

Tendo em vista a experiência realizada anteriormente, na fruição do espetáculo “Quase há tempo”, na qual o(a)s estudantes apresentaram dificuldades em elaborar

perguntas para o debate, considereei pertinente, para a minha pesquisa, pré-ordenar perguntas-disparadoras sobre a montagem teatral no formato digital “Romeu & Julieta”.

A pesquisadora Roberta Cristina Ninin (2020) analisa um caderno de mediação teatral²⁴, desenvolvido no curso de *Cours Médiation théâtrale*, da Université du Québec, em Montréal. Na sua tese, a autora investiga as ações relacionadas à mediação teatral. Um dos objetos de seu estudo é a análise das perguntas formuladas pelos criadores do material artístico-pedagógico para a etapa depois da ida ao teatro. De acordo com a autora, as perguntas do caderno referentes ao espetáculo *Lascaux*²⁵ podem ser divididas em: a) interpretação do espetáculo, mais voltado ao texto dramático; b) perguntas voltadas à técnica e à estética do espetáculo; c) perguntas voltadas às reações do público e; d) perguntas de cunho filosófico (NININ, 2020).

Tendo em vista as possibilidades destacadas pela pesquisadora Ninin, organizei cinco perguntas-disparadoras relacionadas tanto à interpretação do espetáculo, quanto de cunho filosófico. Tal escolha se deu em virtude de priorizar diálogos com as vivências não apenas do espetáculo fruído, mas também das relações sociais do(a)s jovens participantes de minha pesquisa.

Para os autores Masschelein e Simons, “a educação é a concessão de autoridade para o mundo, não só por falar *sobre* o mundo, mas também e sobretudo por dialogar (encontrar, comprometer-se) com ele. Em suma, a tarefa da educação é garantir que o mundo fale com os jovens” (Masschelein; Simons, 2015, p. 51). Logo, estas disposições também são possibilidades de desenvolver o papel humanizador entre o corpo docente e o corpo discente, buscando, assim, intersecções entre a obra de arte e o que pode vir a ser a experiência, bem como tornar o ato da mediação um gesto desprovido de regulação ou de autoritarismos.

Para a dinâmica, as perguntas-disparadoras foram impressas, recortadas e dobradas em cinco papéis distintos com a finalidade de fazer um sorteio. Na medida em que o(a)s estudantes sorteavam as indagações, em tom de conversa, manifestavam seus pareceres e considerações sobre os temas propostos. Assim, na sequência da mesma aula, iniciamos uma discussão a partir do espetáculo teatral fruído, tendo como mote as perguntas-disparadoras abaixo.

²⁴ O capítulo seguinte será dedicado ao estudo de cadernos de mediação teatral.

²⁵ Disponível em: https://www.mediationtheatrale.ugam.ca/wp-content/uploads/Cahier-de-lenseignant-1er-cycle-Lascaux_compressed.pdf. Acesso em 27. Mar. 2023.

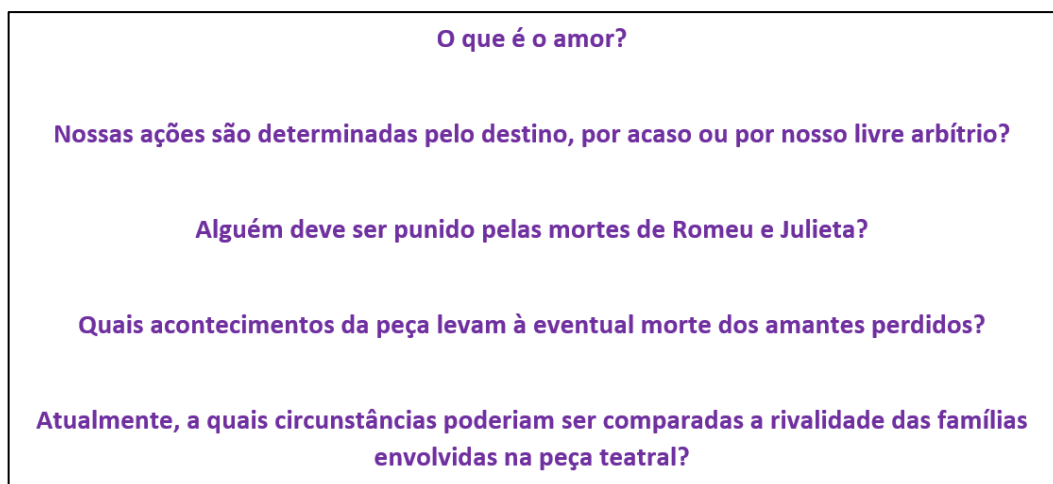


Figura 19 - Perguntas-disparadoras que guiaram o diálogo.

O questionamento *O que é o amor?* foi o primeiro a ser sorteado. A complexidade de definição para o sentimento foi mencionada pelo(a)s estudantes que, para além da paixão, relataram situações envolvendo laços familiares de relações biológicas e constituídas posteriormente; vínculos afetivos entre amigos, entes familiares falecidos, além de sonhos. O convívio que a turma construiu ao longo da pesquisa permitiu que o grupo expusesse suas particularidades, sem receio de deliberações exteriores. Trago aqui dois exemplos.

Agnes: Eu tinha uma irmã que nasceu antes de mim, na verdade. E ela tinha um problema, uma doença no cérebro. E ela ia ser minha irmã legítima assim, que é a filha da minha mãe e do meu pai. E hoje em dia, ela teria quase uns vinte anos já. Só que como ela não deu certo, eu nasci. Então meu sonho assim, eu gostaria muito de ter ela, de ter uma irmã mais velha, de poder viver com ela. E eu fico imaginando como as coisas seriam diferentes se ela tivesse aqui. Talvez eu não tenha a atenção da minha mãe porque, talvez, ela não quisesse eu, mas sim, aquela outra criança. Então eu concordo com a Giulia, eu acho que o amor é muito além de uma vida, é muito mais do que isso.

Odara: A minha vó ama muito o que ela faz. A minha vó é professora. Desde quando eu era pequena [...] ela nunca ficou em casa muito. E até minha mãe reclama disso porque minha vó trabalhava demais. Ela sempre trabalhou muito. Minha vó não tem amigos. Ela teve um namorado, mas tipo nem pra isso ela se doa tanto, porque a minha vó sempre ficou muito focada no trabalho e minha mãe sempre reclama disso. Quando a gente começou a crescer mais [...], ela [avó] falava que é igual a minha mãe. Teve uma época que ela [mãe] não tinha tanto dinheiro e ela [mãe] teve que trabalhar num trabalho que, tipo, fazia com que a gente não visse ela [mãe]. A gente via ela [mãe] meia hora por dia no máximo e ela saiu desse emprego porque ela não queria que a mesma coisa que aconteceu quando ela [mãe] era pequena, acontecesse com a gente. Porque a minha avó ficava muito pouco tempo em casa. E uma vez eu cheguei pra minha vó e eu perguntei porque que ela ficava tanto tempo fora de casa, porque ela se doava tanto pro trabalho dela, quando ela podia tá com os filhos dela. Aí ela falou: “Odara, a criação de um

filho é o maior amor que tu vai [sic] poder ter na tua vida, mas existem outros amores e outros prazeres. E pra mim tem gente que fala que eu sou maluca, mas pra mim aproveitar a vida é quando eu estou no meu trabalho, porque o meu trabalho é o que me faz feliz e dar aula é um outro sentimento incrível e você se sente importante como se você tivesse realmente tendo um filho”. E quando eu [Odara] dei aula pela primeira vez [em virtude de proposta escolar de ciências], senti exatamente a mesma coisa e agora eu tenho uma outra família que é a [turma] 72 e eu sei que as pessoas ficam às vezes falando: “Nossa, mas a Odara é muito superprotetora, nossa a Odara cuida demais deles. Nossa, mas a Odara faz muito por eles”. E sim, eu sou superprotetora, mas é porque eles são tão importantes pra mim, porque eles fizeram parte de um momento da minha vida que foi crucial pra eu entender quem eu sou. Porque é um outro amor que nasce. E depois disso eu passei a entender muito mais a minha avó. E hoje em dia, apesar dela ser aposentada, ela continua trabalhando [...], mas ela conseguiria se sustentar, só que ela fez isso porque ela realmente ama o que ela faz. E ela tem uma creche hoje em dia e ela ficou muito feliz quando ela conseguiu. Eu sempre apoiei ela, porque ela já teve outra que não deu certo, porque o ex-marido dela não apoiava ela. E ela ficou muito triste com isso, porque ela falou: “Eu deixei de viver o meu sonho por uma outra pessoa e isso nunca pode acontecer”.

Ao sugerir esta pergunta-disparadora sobre a definição de amor, eu havia ponderado as relações de afeto atreladas à peça dramática de Shakespeare, mais particularmente à descoberta de “crushs”, como abordado anteriormente, além da vivência do primeiro amor entre os protagonistas Romeu e Julieta. Entretanto, o(a)s estudantes se detiveram por um longo tempo nos relatos de memórias e narrativas de experiências de suas vivências afetivas e familiares.

Ao rememorar e ouvir as diferentes situações, o(a)s participantes puderam ter a experiência de troca em aula, expondo meandros que nem sempre podem ser vistos ou mesmo manifestados ao largo do ano letivo. Possibilitar esse tipo de encontro, ainda que de forma breve, propõe caminhos outros, inclusive sobre a importância de narrar suas próprias histórias, quer sejam sobre seu desenvolvimento escolar, ou mesmo em outros âmbitos da vida.

Dentre seus estudos, Walter Benjamin (1987) evidencia a importância do narrador como aquele que ressignifica constantemente aquilo que fala ao falar (Benjamin, 1987). Sua crítica surge em detrimento do esvaziamento da experiência, suprimida, pela a sociedade moderna, através do excesso de informações e de um único estilo literário voltado ao romance. Assim, para o autor,

[...] desaparece o dom de ouvir, e desaparece a comunidade dos ouvintes. Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque mais ninguém fia ou tece enquanto ouve a história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si mesmo, mais profundamente se grava nele o que é ouvido (Benjamin, 1987, p. 85).

Na sequência, foi sorteada a pergunta-disparadora *Nossas ações são determinadas pelo destino, por acaso ou por nosso livre arbítrio?* A interrogação gerou muitas contradições nos discursos do(a)s estudantes na medida em que eles colocavam seus argumentos e ouviam os colegas.

Isaac: Acho que não tem destino. Realmente só tu sabe [sic], tu tem [sic] escolha. Tu pode [sic] mudar esse destino a qualquer momento.

Eu: Então tu achas que é o livre arbítrio?

Isaac: Eu acho. Por que não tem como seguir. Então, não tem como saber. Eu tenho escolhas. Eu posso escolher este, eu não vou estar seguindo o meu destino.

Eduardo: Mas quando ver, o teu destino é realmente esse que tu quer [sic].

Isaac: Exatamente.

Eduardo: Tu não sabe [sic].

Isaac: Então, eu posso tá [sic] mudando. (risos)

Odara: Eu acredito nos três. Eu acredito que existe um destino e eu acredito meio que numa ordem. Existe um destino, aí OK, tu tá [sic] lá seguindo o teu destino, de repente vem um acaso, e tu tem [sic] que fazer uma escolha e aí a vida segue assim.

Eu: Tá, mas são perspectivas de olhar, não significa que a forma como Agnes olha, está correta e o que o Isaac observa diferente, tá errado. Não é isso. E por quê estou colocando aqui para a gente discutir sobre? Onde esses elementos estão presentes? Por quê eu estou trazendo essas perguntas? Vocês percebem isso?

Giulia: Na vida das pessoas.

Eu: E no quê que eu trouxe?

Giulia: Ah! O teatro, do "Romeu & Julieta".

Eu: O destino da Julieta era qual?

Giulia: Era morrer com ele? Morrer.

Yara: Não, era casar.

Eu: Casar com quem?

Daniel: Com Páris.

Giulia: Era o destino dela?

Eu: Ela estava destinada a ele, mas...?

Agnes: Ela se apaixonou pelo Romeu.

Eu: Ela se apaixonou pelo Romeu, foi aí então que entrou o livre arbítrio.

Pablo: Eu acredito que o livre arbítrio cause o acaso e o acaso simule o destino. Eu acho que o nosso livre arbítrio é a nossa possibilidade de tomar decisões enquanto assim, a gente é um, a gente não é um mundo. A gente tá [sic] num mundo com sete bilhões de pessoas. Essas pessoas todo dia, todo mundo tem o seu livre arbítrio, na maioria das vezes, porque quem tá [sic] preso, aí tem algumas [...] a mais. E essas ações geram um efeito dominó, ou seja, alguns atos que estão sendo feitos do outro lado do mundo, talvez daqui alguns anos te afetem de alguma certa forma. A mesma pessoa apareça na tua vida de uma certa forma por causa de coisas que foram escolhidas do outro lado do mundo. Então eu acho que essa massa de pessoas tomando decisões simultaneamente, ao mesmo tempo, ah, vocês já pensaram em quantas decisões no mundo são feitas por dia? O acaso nada mais é do que o resultado do livre arbítrio de uma massa gigantesca de pessoas.

Eu: O Pablo deu toda uma volta para concluir que?

Pablo: Eu tô [sic] concluindo que é o livre arbítrio. O livre arbítrio vai simular o teu destino, porque essas ações vão gerar casos. Essa cadeia de ações vão gerar situações que parecem ser muito aquelas. E eu também, o que eu posso falar é que, né? Fazendo mais um, a garota que eu tô [sic] apaixonadinho, eu conheci por um acaso.

A partir desse relato, torna-se possível observar os conflitos do(a)s jovens ao se referirem ao futuro ou mesmo do que pode vir a ser as incertezas em suas vidas. De fato, ao relacionar a obra shakespeariana com as intempéries possíveis, é dado a entender quem nem tudo é exatamente certo ou preciso, mas suas argumentações, contudo, buscavam algum tipo de certeza. Entre as conversas, a descoberta do(a) outro(a) era também significativa, pois assim era possível ver e presenciar culturas e referências que até então estavam silenciadas. Assim, a relação da escola entre os corpos docente e discente é uma relação entre o passado e o presente – sobre um futuro que constantemente se debruça frente aos abismos *entre* esses.

O que nos diz respeito, e que não podemos portanto delegar à ciência específica da pedagogia, é a relação entre adultos e crianças em geral, ou, para colocá-lo em termos ainda mais gerais e exatos, nossa atitude face ao fato da natalidade: o fato de todos nós virmos ao mundo ao nascermos e de ser o mundo constantemente renovado mediante o nascimento. A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a 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 (Arendt, 2016, p. 146).

O debate em torno da indagação ocorreu até o encerramento do encontro. O(a)s estudantes ficaram curiosos quanto às demais perguntas-disparadoras que ainda não haviam sido sorteadas. Ao indagá-los sobre a vontade de continuar com a proposição na próxima aula, o grupo disse estar interessado. No término da aula,

relembrei ao grupo que essa era uma atividade de pesquisa e que os assuntos abordados deveriam ser respeitados e não divulgados externamente, considerando assim a ética entre seus pares.

Em encontro seguinte, o objetivo se manteve no sorteio de perguntas-disparadoras pelo(a)s jovens e no diálogo a partir dos questionamentos. A primeira proposição sorteada para a discussão foi *Quais acontecimentos da peça levam à eventual morte dos amantes perdidos?* Inicialmente, o(a)s adolescentes citaram o amor entre as personagens Romeu e Julieta como o motivo responsável pela morte de ambos. Na sequência, a estudante Odara prosseguiu: “Eles tentaram ir contra uma coisa que meio que já estava predestinada e aí não deu muito certo, eles morreram”.

No prosseguimento, o estudante Daniel apontou o contratempo encontrado pelo personagem Frei João, responsável por não entregar a carta ao personagem Romeu. Na obra de William Shakespeare, uma das causas que leva o casal à morte foi uma “medida de restrição de locomoção” decorrente de uma epidemia de peste bubônica, no século XVI. Coincidência curiosa com nosso passado recente (o *lockdown* ocorrido em detrimento da pandemia por COVID-19), mas um fato essencial para a compreensão da obra, já que Frei João não conseguiu chegar a Mântua graças ao impedimento de entrar na cidade. Destaco que ainda que eu tenha trazido esse impedimento de locomoção durante a conversa, a turma não se ateve a este aspecto.

Daniel: O fato que levou a morte dos dois foi a falha do carteiro [frei João] de não entregar a carta para o Romeu.

Odara: Como sempre um bom racional.

Eu: Então tu achas que se o mensageiro tivesse entregue [a carta]. Vocês lembram que ele não conseguiu entrar lá na cidade onde o Romeu estava, lá em Mântua?

Jeferson: Aham.

Eu: Porque tinha a peste, né. Você acha que se o mensageiro tivesse chegado em tempo, eles ficariam juntos?

Daniel: Sim.

Odara: Nessa visão do Daniel, eu acho que assim ó, como todos os outros, tem várias outras coisas da vida que, né, se resolveriam com uma boa conversa. Se eles literalmente tivessem conversado, isso não teria acontecido, né? Tipo, se Romeu e Julieta tivessem a chance, é que no caso eles não tiveram a chance, mas se eles tivessem a chance de literalmente conversar, eles não, isso não teria acontecido.

Eu: Calma, calma.

Joana: Mas eu acho que mesmo se o carteiro [frei João] tivesse entregado a carta, eles não iam conseguir ficar juntos por todos os outros fatos.

Odara: Ah não, sim, sim, mas talvez eles não morressem, minha amiga. Porque se eles literalmente conversassem...

Joana: Mas aí eles não iam ficar juntos de qualquer jeito.

Odara: Não, não iam, mas aí iam morrer de amor.

Eduardo: Exatamente.

Na análise da estudante Joana, os demais infortúnios também impossibilitariam a concretude do amor do casal de personagens. Por perceber que os estudantes Jeferson e Yara estavam confusos quanto aos acontecimentos do desfecho da peça, tive de retomar as situações finais presentes no texto de W. Shakespeare com o auxílio do grupo. Os equívocos se concentraram nas sequências de ações referentes à ingestão do veneno por Romeu e à morte de Julieta com o punhal de seu amado. O estado catatônico de Julieta foi comparado pelo(a) jovens ao “efeito Bela Adormecida”, fazendo uma menção ao golpe da bebida, popularmente conhecida como “Boa noite, Cinderela”.

O(a)s estudantes apontaram a pressa na consumação do amor dos protagonistas, por meio do casamento, ao traçar um paralelo com o contexto atual. Para a estudante Odara:

É, [...] não estou falando que é uma problemática da narrativa. Só acho que isso na vida real não aconteceria, principalmente hoje em dia. Porque tipo assim, cara, quem é que vai, quem é que vai se casar depois, tipo assim, tu conhece [sic], não, peraí gente, espera aí. Tu conhece [sic] a pessoa, tu não conhecia [sic] a pessoa vinte e quatro horas atrás e depois tu se casa [sic] com ela, é isso?

Como justificativa para a atitude do casal de jovens, o estudante Eduardo citou o amor à primeira vista, mas suas colegas Helena e Odara repeliram o argumento. Muito frequentemente, durante o debate, o(a)s adolescentes se posicionavam sob um ponto de vista, e posteriormente à alegação de um colega, mudavam repentinamente suas perspectivas sobre o entendimento do assunto que estava em pauta. Como amostra, trago a exposição da estudante Agnes, que discordou do(a)s colegas dizendo: “Se é a pessoa que eu amo agora, eu faria tudo o que a Julieta fez, até pior”. Cabe destacar que, no próprio encontro, a mesma estudante havia definido a história como “uma paixãozinha”.

O(a)s participantes também destacaram a presença do casamento arranjado em “Romeu e Julieta” e a regulação por outras pessoas nas vidas das figuras femininas. Algumas integrantes da turma compartilharam histórias de seus familiares, alusivas ao arranjo matrimonial ou a julgamentos de relacionamentos, sobretudo de mulheres.

Agnes: Bom, a Julieta eu não vou julgar porque eu acho que no momento pode ser um impulso, pode ser um sentimento passageiro, mas no momento que ela fez, foi a única coisa que ela achou que fosse certo fazer. E eu acho que quando tu faz [sic] isso, quando tu ama [a] pessoa porque tu se vê [sic] capaz de amar os defeitos dela e qualquer outra coisa mesmo que tu não conheça [sic] ela profundamente e por mais que não dure para sempre, uma hora vai acabar, tudo acaba e por isso a Julieta fez o que fez.

A última pergunta-disparadora sorteada foi *Atualmente, quais circunstâncias poderiam ser comparadas à rivalidade das famílias envolvidas na peça?* O(a)s jovens reagiram prontamente com respostas pertencentes ao campo político, religioso, sexual e familiar. Para exemplificar:.

Odara: [...] Tenho muito medo de me relacionar com alguém [e] essa pessoa não gostar da minha religião. [...] Me dá muito medo, muito medo. Eu sou de religião afro-brasileira e as pessoas acham que tipo, isso é demônio e tal. E aí eu fico [com] muito medo, porque pra mim é natural, tá ligado? Minha família inteira é, minha família inteira. Gente, tudo batuqueiro. Tudo batuqueiro. Então assim, é uma reunião de família e não tem quem não fale de religião e pra [sic] mim é normal. Sempre foi normal, só que quando eu tipo, né, comecei a me relacionar com as pessoas, eu vi que isso não era tão normal assim, na vida das outras pessoas. E hoje em dia eu tenho muito medo de me relacionar, tipo, eu realmente gostar da pessoa, e a pessoa gostar de mim, aí a pessoa fala: ah. E, às vezes, não é nem pela pessoa, mas pela mãe, pelo pai da pessoa, sabe? Tipo, eu não quero que o meu filho se relacione com uma pessoa que tem tal religião.

Joana: A minha vó teve cinco filhos, certo? Aí as três mulheres. Quatro mulheres e um homem. Aí a minha mãe tem uma desavença entre as minhas duas dindas.

Eu: Por quê?

Joana: Tem a Cléris e tem a Cleny. A Cléris era casada com o Novarino desde a adolescência. Eles casaram e tiveram filho. E aí ao decorrer, eu coloquei no trabalho [Amor impossível].

Eu: Eu sei, eu li os trabalhos de vocês.

Joana: E aí, ao longo desses anos que eles foram casados, que eu não sei quanto tempo, o Novarino já convivia com a Cleny, desde sempre porque eles são primos emprestados.

Eu: Entenderam? Então, tinha as duas irmãs, a Cléris e a Cleny.

Joana: É isso. O Novarino foi adotado por um primo da minha vó, e aí eles conviviam desde criança. Aí o Novarino se casou com a Cleny, tiveram filho.

Passaram os anos casados e aí um tempo depois ele se apaixonou pela Cléris. A irmã da Cleny. Aí ele terminou com a Cleny e casou com a Cléris.

Giulia: Meu Deus.

Eu: Entendeu, Giulia?

Giulia: Até me perdi onde estava.

Joana: Aí ele se casou com a Cléris. E a minha vó deu apoio à Cléris. E aí elas [avó e Cleny] se separaram. A Cleny ficou com ódio da minha vó e da irmã dela, a Cléris, e do Novarino e até hoje eles não convivem juntos.

Helena: Novela mexicana.

Yara: Imagina o almoço de família!

Joana: Ou a gente vai pra [sic] casa da Cléris almoçar ou a gente vai pra [sic] casa da Cleny.

Eu: É um novo contexto.

Joana: E aí, quando é ano novo e Natal, a gente tem que escolher pra [sic] qual casa que a gente vai.

Odara: Que horror!

Joana: Aí se a gente passa o Ano novo na Cléris, a gente vai passar o Natal na Cleny.

Yara: E aniversário?

Joana: Aniversário ou a gente convida uma ou a gente convida a outra.

Giulia: Tá, e a outra não se dá com a mãe dela?

Joana: Minha vó já morreu. Antes de eu nascer, ela morreu.

Helena: É a mesma coisa que o dia das crianças.

Eu: Calma, deixa ela falar. Fala.

Joana: E aí eu acho que quando a minha vó morreu, ela ainda, a Cléris, ainda ficou brigada com ela [avó]. Não superou. Até hoje, ela ainda sente, tem ódio.

Eu: Olhem então, é o novo contexto, é o contexto dentro da situação familiar, amoroso.

Odara: A outra que não é a Cléris, na qual eu não sei pronunciar o nome.

Joana: Cleny.

Odara: Ela, ela arranhou outro cara depois?

Joana: Sim.

Odara: Graças. Dias de Glória.

Eu: Mas continuou essa desavença?

Joana: Sim. As únicas ocasiões que eles convivem juntos é quando é tipo formatura do Roberto. Roberto é filho da Cléris.

Eu: É o elo?

Joana: Sim. Porque o Roberto é filho da Cléris com o Novarino. (espanto na turma)

Odara: Bah, que loucura isso aí, hein *brother*.

Francisco: E como é que eles fazem para ver o filho deles?

Joana: E a Cléris é dinda e madrasta do Roberto.

Odara: Ô, meu Deus do céu.

Francisco: Meu Deus.

Daniel: Essa família é muito ó.

Giulia: Bem organizada.

Eu: Eu gostaria de esclarecer uma coisa. O que a gente fala aqui, tudo que a gente colocar aqui, fica aqui. Eu não quero que vocês cheguem em casa agora e falem: ah, tu não sabes o que aconteceu na casa da Joana, tá? A Joana expôs a situação. Bah, eu não sei como vocês fazem para proceder nessa situação.

Yara: Eu não conseguiria viver na situação da Júlia.

Eu: É muito complicado a situação.

Joana: Eu não sei como é essa situação, quem está são elas.

Odara: Oh, Jô, mas pensa assim, tu tem [sic] que pensar no lado positivo. Tem dois presentes, tem dois aniversários.

Vivenciando o período popularmente conhecido como Copa do Mundo, o estudante Daniel mencionou a rivalidade presente no jogo de futebol conhecido como Gre-Nal. No estado do Rio Grande do Sul há, de fato, uma competitividade entre os times de futebol Grêmio e Internacional, ambos com sedes na cidade vizinha, Porto Alegre. Fazendo parte de uma identificação familiar, desde muito cedo os grupos parentais tentam convencer ou impor às crianças a preferência por um dos dois times. A rixa entre os torcedores adversários é motivo de piada e provocações ao longo de todo o ano, principalmente quando um dos times não apresenta um bom desempenho nas competições esportivas. Desta forma, o tema foi discorrido a partir de uma situação partilhada pelo(a)s participantes.

Eduardo: Eu tenho um primo que é gremista por medo do sogro, Sôra [sic]. Ele era colorado, ele foi colorado a vida inteira. Aí ele começou a namorar e ficou com medo do sogro.

Helena: Eu na vida, eu na vida.

Eu: E tu achas correto?

Eduardo: Por mim tanto faz.

Yara: É que a família da namorada dele é sócia do Grêmio.

Eduardo: É fanático, é doente demais. É doença.

Joana: Eu sabia que tinha algo errado. Ele tava [sic] postando muita coisa do Grêmio.

Eduardo: É óbvio. Ele sempre foi colorado, cara.

Eu: E tu achas que no fundo ele mudou mesmo?

Eduardo: É que assim, ele faz de tudo por mulher. Ele mudaria a opinião de qualquer coisa por mulher. Qualquer coisa mesmo.

Odara: Então talvez ele não tenha opinião sobre isso.

Eu: Mas vocês lembram que na peça o Romeu disse que mudaria de nome, né?

Odara: Sim, sim.

Eduardo: Ah, mas é bem diferente, Sôra [sic], porque ele faz isso com todas.

A rodada de perguntas-disparadoras teve de ser encerrada, pois o horário de término da aula se aproximava. Salientei uma vez mais aos estudantes que este(a)s não expusessem as situações relatadas pelo(a)s colegas em outros ambientes.

Ao término desta atividade, pude pensar sobre a minha prática docente, utilizando as perguntas-disparadoras como reflexão. Inicialmente, cabe destacar a importância do trabalho desenvolvido pelo pesquisador Flávio Desgranges, no grupo de pesquisa Instável Núcleo de Estudos de Recepção Teatral (iNerTE), que desenvolve experimentações práticas após a apresentação de um espetáculo (Desgranges, 2020d).

[...] buscamos deixar claro, desde o início, que não estamos em busca de um debate tradicional que pretende contemplar ou desvendar o que o espetáculo quis dizer. Não queremos, nem nos sentimos autorizados a estabelecer vetores de leitura ou mesmo a explicar para os espectadores aquilo que eles deveriam entender. Como integrantes do núcleo, estamos, ao contrário, colocados na posição de mais um dos espectadores do coletivo que se forma, buscando capturar lampejos de como o espetáculo atingiu, atravessou a cada um de nós. Ou seja, nos importa menos responder à pergunta *o que isso quer dizer?* e mais a tentativa de enfrentar a questão *o que aconteceu comigo?*, ou *o que pode advir daí?* (Desgranges, 2020d, p. 05-06).

Tendo em vista a abordagem do autor Flávio Desgranges, minha proposta de trabalho divergiu do pesquisador. Se por um lado as perguntas-disparadoras possam ter conduzido a leitura da obra de arte; por outro, considero que elas possibilitaram reflexões e narrativas sobre os temas abordados. Cabe salientar que as associações que cada indivíduo fará acerca da obra de arte será de cunho pessoal.

Na busca de realizar e expor tal posicionamento metodológico, tais alterações serão evidenciadas no Caderno de Mediação, proposto no capítulo seguinte. Na tentativa de não direcionar a leitura da obra de arte, optarei por perguntas-disparadoras de cunho técnico, estético, subjetivo e também em relação à temática do espetáculo, ainda baseada na estrutura dos chamados *cahier médiation théâtrale* ou *cahier d'accompagnement* (caderno de mediação teatral ou caderno de acompanhamento).

2.12 SE VOCÊ FOSSE O(A) AUTOR(A) DA OBRA...

O objetivo desta ação era imaginar um final alternativo para a peça estudada e criar um texto, mantendo a estrutura dramática, no qual o(a)s estudantes aprofundariam suas perspectivas, a partir da pergunta: *Se você fosse o autor da peça de teatro “Romeu e Julieta” qual final você escreveria?* Aqui, cabe a cocriação enquanto um recurso mediador para sugerir realidades outras de um mesmo campo de visão. Pensar no ato criativo, de certo modo, a partir da criação em aula, é incluir aquilo tudo que ainda não fora incluído ou que fora excluído – seja por algo ou por alguém – na internalização da obra de arte.

O ponto de partida em comum para o desenvolvimento da criação foi o momento em que a personagem Julieta tem em mãos o sonífero e pode decidir em tomá-lo ou não. O(a)s jovens já haviam entrado em contato com a escrita dramatúrgica em momentos anteriores do ano letivo, e por esse motivo, a maior parte da turma não apresentou dúvidas quanto à realização nesse formato de tessitura.

Fato curioso na análise das produções do(a)s adolescentes foi que apenas três participantes atualizaram o contexto histórico para à atualidade. A primeira produção foi realizada pelo estudante Isaac, inserindo um personagem chamado “Neymar”, sendo esse caracterizado pela amizade com o personagem Romeu, que ajudou no encontro e na fuga do casal protagonista. A segunda produção, de autoria do estudante Renan, abordou a saída às pressas dos jovens protagonistas de Verona

para o Brasil e a fraternidade com um cantor famoso, a partir de um vídeo postado no *Youtube*. E a última, realizada pelo estudante Eduardo, destaca um ônibus como o espaço para a descoberta da paixão entre os personagens Romeu e Julieta e a morte de ambos em um hospital, após a abrupta queda de Julieta ao avistar a chegada da Sra. Montéquio, no quarto de Romeu.

Os espectadores assumem, desse modo, um lugar de coautoria na criação e não somente de fruição da obra. [...] Passam necessariamente por uma prática, pelo confronto com as restrições inerentes à formalização de uma ideia, uma emoção, um sentido simbólico a serem compartilhados (Pupo; Veloso, 2020, p. 17).

As demais criações mantiveram as unidades de espaço e tempo propostas pelo dramaturgo Shakespeare na obra original. Dos onze exercícios entregues e apresentados pelo(a)s estudantes, seis textos preservaram desfechos trágicos para o casal protagonista.

SE VOCÊ FOSSE O AUTOR DA PEÇA DE TEATRO "ROMÉU E JULIETA" QUAL FINAL VOCÊ ESCREVERIA?

Imagine um final alternativo para a peça e crie um texto, mantendo a estrutura dramática, que conta a história de uma perspectiva diferente.

JULIETA SE DEITA E SE PREPARA PARA TOMAR O VENENO.
 JULIETA: OH DEUS, ME PERDOE.
 CAMA ENTRA NO QUARTO E GATINHA PARA A JULIETA.
 MÃE: JULIETA VOCÊ ESTÁ LOUCA!
 JULIETA: EU NÃO POSSO VIVER SEM O ROMÉU.
 MÃE: TÁ BOM, VOCÊ NÃO DEVE SE CASAR COM O PAI, VOU TE AJUDAR.
 JULIETA: OH MÃE, OBRIGADO! MAS O QUE EU FAÇO?
 MÃE: PROCURE ROMÉU, E FUJA PARA OUTRA CIDADE.
 JULIETA: OK VOU TORNAR O MEU PAI E FUGIR.
 (JULIETA ACHA BENVOÍDO E PEDE INFORMAÇÕES DE ROMÉU)
 BENVOÍDO: OH JULIETA, ROMÉU ESTÁ EM OUTRA CIDADE, ELE FOI BANIDO DAQUI.
 JULIETA: OK BENVOÍDO, OBRIGADO.
 (JULIETA VIAJA PARA OUTRA CIDADE E ENCONTRA ROMÉU)
 ROMÉU: JULIETA! NUNCA PENSEI QUE TE VIARIA NOVAMENTE MEU AMOR.
 JULIETA: ROMÉU! EU FUGI PARA NÃO FICARMOS JUNTOS PARA SEMPRE!
 JULIETA: ESTAVA PENSANDO EM IRMOS PARA A ESPANHA.
 ROMÉU: ÓTIMO MEU AMOR! VAMOS!
 CAPULETO REVÊE UMA QUANTILHA DE GUARDAS PARA PLOCUAREM A JULIETA.
 PRÍNCIPE: GUARDAS, VAMOS CONCLUIR A NOSSA MISSÃO, ENCONTRE JULIETA.
 (PRÍNCIPE ENCONTRA JULIETA JUNTOS AO ROMÉU E CAPTURA OS DOIS)
 CAPULETO: FILHA, COMO VOCÊ OUSOU TIRAR A NOSSA FAMÍLIA, SE CASANDO COM UM AJUSTADO DAS MONTANHAS.
 JULIETA: EU AMO ELE PAI, VOCÊ QUELTA ME OBRIGAR A CASAR COM ALGUÉM QUE EU NÃO AMO.
 CAPULETO: CHEGA! VOU EXECUTAR OS DOIS!
 MÃE: NÃO JÁ, CAPULETO, EU QUE PALEI PARA JULIETA FAZER ISSO.
 CAPULETO: ENTÃO VOCÊS TÃO MORRER JUNTOS!
 (JULIETA, ROMÉU E MÃE SÃO EXECUTADOS EM PLACA PÚBLICA PARA DEMONSTRAR OS PODERES DA FAMÍLIA CAPULETO).

Figura 20 - Atividade produzida pelo estudante Daniel.

No momento em que a juventude permite revelar suas criações e conflitos sociais, há o desnudamento de sua humanidade (seja por de trás de muros ou mesmo através da casualidade de um breve encontro amoroso). Mas o que é realmente visto não cabe, necessariamente, em uma narração.

2.13 JOGOS DE AQUECIMENTO E CONCENTRAÇÃO

Esses exercícios têm como objetivo despertar e desenvolver a percepção da turma para as atividades que exijam concentração. Para a atenção do(a) jovens, propus

o jogo “Zip, Zap, Zum”²⁶, que é caracterizado pela organização do grupo em círculo. O(a)s jogadores devem produzir uma palma para a esquerda e dizer “Zip”. Para o lado direito, a palma será acompanhada do termo “Zap”. E para mudar a direção, cruzando o círculo, se juntam os braços esticados à frente do corpo apontando para outro participante em qualquer lado ou posição no círculo, acompanhada do termo “Zum”.

Para um breve aquecimento, propus o jogo “Pega-pega com nomes”. Este jogo envolve atenção e requer agilidade física. O(a)s estudantes simpatizavam muito com os jogos e improvisações. Em um momento anterior, durante o ano letivo, tive de me ausentar por licença de saúde e o grupo conseguiu organizar e ter autonomia quanto aos ensaios e apresentações cênicas iniciadas em aula.

Desta forma, a turma demonstrava interesse por proposições práticas e rapidamente estava engajada nos jogos, geralmente solicitando um tempo maior para o brincar/jogar. A participação na experiência da pesquisa foi instaurando no coletivo a aceitação e a compreensão das diferenças durante o processo, e ainda, solidificando as relações em grupo.

Como forma de preparar a turma, propus um exercício de engajamento por meio do corpo e da voz, denominado “Som e Movimento”. Esta atividade é comumente utilizada em aulas teatrais na disposição de um círculo e se caracteriza pela realização de um movimento e um som por uma pessoa, e na sequência, os demais repetem a propositura do colega e assim por diante. O primeiro ciclo do exercício foi de execução livre. Para o segundo ciclo orientei aos participantes a exploração dos três níveis do espaço, com os planos alto, médio e baixo. Se o(a) colega havia realizado um movimento em um determinado plano, a próxima pessoa deveria produzir outro movimento em um nível diferenciado e assim por diante. Atendendo aos pedidos do(a)s jovens, realizamos um terceiro ciclo. Em uma ocasião anterior do ano letivo, o(a)s estudantes já haviam investigado o conceito dos níveis no corpo com deslocamento pelo espaço.

Outro exercício para o aquecimento é o “Exercício dos Pulos”. Inicialmente, os participantes estão voltados internamente ao círculo e juntos devem contar e saltar até o número oito. Posteriormente, o(a)s integrantes devem fazer o mesmo movimento externamente ao círculo. Esta contagem dos saltos decresce do número oito, passando pelos números seis, quatro, dois, até chegar ao número um. Para finalizar

²⁶ Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/65307961/04-jogos-e-brincadeiras-1>. Acesso em: 06 Fev. 2023.

o exercício, o(a)s integrantes lançam os braços simultaneamente para o interior do círculo emitindo um som conjuntamente.

2.14 LEITURA DAS PRODUÇÕES “SE VOCÊ FOSSE O(A) AUTOR(A) DA OBRA...”

Essa atividade objetivou a reverberação da criação dos finais alternativos, bem como o exercício estético tomando forma diante do(a) autor(a), na leitura e dicção de sua produção dramática pelo(a)s colegas. O(a)s discentes se revezaram na leitura das falas pertencentes às personagens e à medida que as narrativas construídas pelo(a)s colegas eram reveladas, o(a)s espectadores emitiam sons alusivos à surpresa, aprovação ou desaprovação, respeitando, entretanto, o fluxo da situação. Em função de não termos cópias dos textos, fiquei responsável pela leitura das rubricas e manuseio do material original do(a)s participantes.

O(a) estudante responsável pela autoria do texto permanecia externo à leitura, enquanto espectador da obra. Essa ação gerou timidez e diversão ao mesmo tempo, contudo, todas as produções passaram pela dinâmica de leitura e, ao final, o(a)s jovens debateram sobre as distintas composições para a resolução do desfecho da peça. Comentários sobre espanto e agrado acerca das obras surgiram, além da possibilidade da montagem de cenas. Contudo, já tínhamos definido em grupo sobre as criações cênicas por meio das histórias da temática “Amor impossível” e, por essa razão, partimos para a encenação dos relatos coletados.



Figura 21 - Registro de leitura da atividade "Final alternativo".

2.15 MONTAGEM DE CENAS: APRESENTAÇÕES

A escolha desta atividade esteve amparada na construção de uma nova obra teatral, contando com a participação do(a)s jovens participantes mediado(a)s anteriormente, além dos reconhecimentos estéticos e técnicos dos meandros relacionados ao fazer teatral. Para a montagem e as apresentações de cenas desenvolvidas a partir da coleta de relatos “Amor impossível”, foram necessários dois encontros. Para isso, a turma foi dividida em três grupos: um grupo com cinco integrantes e dois grupos com quatro integrantes. A divisão ocorreu pelos números de um a três, tendo cada estudante recebido um número, aleatoriamente, para em seguida se reunir com o colega que tinha o número em comum.

Devolvi as narrativas outrora coletadas para o(a)s jovens e cada grupo deveria selecionar uma história dos componentes para a improvisação cênica. Ao perguntar aos adolescentes a autorização para a criação, apenas o estudante Eduardo solicitou para não compartilhar o relato apanhado por ele mesmo. Com a decisão sobre qual abordagem de histórias tornar-se-ia cena, o(a)s participantes começaram a improvisar. A sala foi dividida em três partes e cada grupo ocupou um local. Duas narrativas selecionadas eram relativamente curtas, e a terceira, mais extensa. O(a)s jovens se utilizaram das narrativas curtas para compor personagens e falas, bem como criar outras situações de cena. A terceira história já havia sido mencionada em outra atividade, pela estudante Joana, sendo de conhecimento da turma. Dessa forma, o grupo optou por encenar a terceira história, mantendo os detalhes relatados em aula pela referida estudante.

Por vezes, a limitação espacial foi um problema, tendo em vista que eventualmente o(a)s integrantes dos grupos necessitavam se deslocar pelo espaço da sala de aula. Além disso, o barulho de uma cena acabava interferindo na criação de outro grupo, já que não contávamos com outros ambientes além da sala de aula.

O(a)s participantes tiveram quinze minutos para a elaboração e combinação acerca da cena. Durante este período, acompanhei as distintas criações dos grupos e suas opções de linguagem. Cabe salientar que o(a)s jovens pediam auxílio para a aprovação das escolhas estéticas. Contudo, decidi que iria me reservar à orientação apenas a partir da produção já desenvolvida dos grupos. Em função da escassez do tempo de sala de aula, a apresentação para o coletivo ficou marcada para a próxima aula. Salientei para os grupos que as cenas poderiam ser estruturadas com o uso de

música, cenários e figurinos, bem como o emprego de iluminação. Também ressaltei que esses elementos deveriam estar organizados para a semana vindoura, tendo em vista a apresentação das criações desenvolvidas em sala de aula.

No encontro seguinte, os grupos foram organizando-se para ensaiar as cenas. Nesta data, todo(a)s o(a)s jovens estiveram presentes, e por esse motivo, dois grupos necessitaram se reestruturar para a presença de um(a) novo(a) integrante. Para tanto, os grupos contaram com o tempo de vinte minutos, no intuito de aprimorar as cenas e reorganizar os colegas nas criações. Rapidamente, os grupos encontraram soluções para resolver a situação e introduzir o(a)s estudantes que estavam ausentes na aula anterior às composições cênicas. No encontro anterior, eu havia frisado a possibilidade de algum(a) participante faltar no dia da apresentação, gerando, assim, uma possível mudança ou substituição na apresentação cênica. Dessa forma, era muito importante que o(a)s estudantes estivessem apropriados da criação teatral, pois em tempos pandêmicos, frequentemente, familiares ou integrantes da turma positivavam ao vírus da COVID-19, situação que impedia que estivessem presente nas aulas.

Por se tratar do espaço físico de uma sala de aula normal, a divisão entre “palco e plateia” é realizada com a utilização de cadeiras. Dessa forma, aguardando a entrada das personagens nas laterais do “palco”, a convenção utilizada pelo(a)s jovens que estavam fora de cena era a de manter uma postura neutra, com os braços ao longo do corpo, que pode ser vista na imagem abaixo. Nas apresentações, dois grupos se organizaram quanto à utilização de acessórios e objetos cênicos.



Figura 22 - Estudantes aguardando a entrada na cena.

O primeiro grupo a se apresentar utilizou o recurso da sonoplastia, através do celular, para a construção de atmosfera específica para o encontro do casal e o falecimento do marido. O(a)s estudantes estavam com as trocas de cenários ensaiadas e não tiveram empecilhos. Em determinado momento, o estudante Pablo

utilizou o recurso de quebra da “quarta parede”²⁷ em sua atuação, comentando a situação diretamente com o público, provocando risos por parte do(a)s colegas de aula que compunham a plateia.

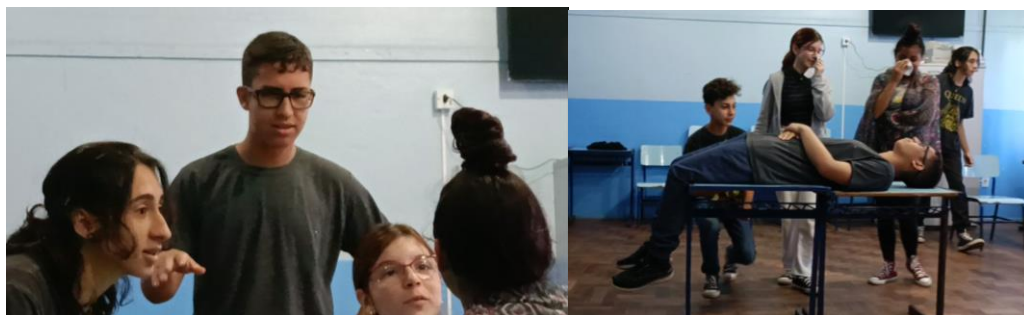


Figura 23 - Apresentação do Grupo 1.

O segundo grupo tinha a passagem de um longo tempo em sua linha dramática. Deste modo, o(a)s estudantes optaram por utilizar como recurso de atuação a função do narrador, assim como assumir as trocas de cenários. O grupo sentiu dificuldades na marcação do deslocamento espacial, já que a estudante Helena não estava presente na aula anterior, gerando uma desorientação quanto à movimentação ao longo da cena. A plateia, que já conhecia a história, estava atenta e curiosa na expectativa das escolhas elaboradas pelo(a)s participantes na encenação da conjuntura de desavença familiar entre irmãos.



Figura 24 - Apresentação do Grupo 2.

A cena realizada pelo último grupo foi bem concisa e durante a apresentação o(a)s participantes demonstraram dificuldades na concentração. Apesar da organização do espaço com duas cadeiras, o(a)s integrantes do grupo não

²⁷ Disponível em: <https://www.ia.unesp.br/#!/teatro-sem-cortinas/pratas-da-casa/glossario-teatral/p---q--r/quarta-parede/>. Acesso em: 05 Feb. 2023.

manusearam os elementos cênicos. As ações e deslocamentos da movimentação cênica permaneceram apenas no plano alto, carecendo de maior expressividade.



Figura 25 - Apresentação Grupo 3.

Os apontamentos do(a)s estudantes na avaliação das cenas apresentadas ficaram em torno da atuação dos colegas que permaneceram, por vezes, de costas durante a encenação, bem como a variação dos níveis na ocupação do espaço e a dicção para a compreensão dos textos ditos.

2.16 RETORNO DO QUESTIONÁRIO PELO(A) ESTUDANTES

O último trimestre escolar do ano de 2022, período em que esta pesquisa foi desenvolvida, foi marcado por diversos feriados letivos, bem como o Campeonato Mundial de Futebol 2022, prejudicando a avaliação de encerramento pelo(a)s estudantes participantes das atividades propostas. Por esse motivo, para maior elucidação frente aos dispositivos artísticos-pedagógicos, nas ações *Antes da obra cênica*, *No dia da obra cênica* e *Depois da obra cênica*, foi desenvolvido um questionário individual on-line na plataforma Google Forms, disponível no Apêndice A.

A escolha foi pela elaboração de um questionário com oito perguntas de múltiplas escolhas, que deveriam ser justificadas; bem como de duas questões dissertativas, que tiveram por base mapear o trabalho desenvolvido de acordo com os princípios estabelecidos pela metodologia pesquisa-ação. As perguntas de múltiplas escolhas contavam com quatro opções para preenchimento: a) Importante (significativo); b) Indiferente (tanto faz); c) Irrelevante (desnecessário); e d) Não compareci nesta aula. Ao escolher uma alternativa, o(a) estudante necessariamente tinha de justificar sua opção. Os sinônimos ao lado dos conceitos tinham por objetivo

proporcionar a inclusão, já que um estudante não havia concluído o processo de alfabetização.

Tal questionário, em seu cerne, mais do que uma prospecção de informações qualitativas acerca das atividades desempenhadas, busca também esclarecer a relevância do conteúdo aplicado.

[...] Em certos momentos da investigação recorre-se igualmente a outros tipos de técnicas: diagnósticos de situação, resolução de problemas, mapeamento de representações etc. Na parte “informativa” da investigação, técnicas didáticas e técnicas de divulgação ou de comunicação, inclusive audiovisual, também fazem parte dos recursos mobilizados para o desenvolvimento da pesquisa-ação. Nesse quadro geral, o papel da metodologia consiste em avaliar as condições de uso de cada uma das técnicas (Thiollent, 2007, p. 29).

Na avaliação da pesquisa, como proposto por Thiollent (2007), é possível efetivar leituras acerca das ações artístico-pedagógicas desenvolvidas, bem como o que pode ter reverberado ou deixado de reverberar no(a)s estudantes.

Com a intenção de buscar uma melhor comunicação com o(a)s discentes, após o encerramento do ano letivo, em janeiro de 2023, foi enviado, por meio do canal de comunicação da turma, um grupo de *WhatsApp*, um *link* que direcionava ao questionário. Do(a)s quinze jovens participantes da pesquisa, quatorze responderam a atividade.

As respostas prospectadas pelo(a)s jovens participantes do questionário poderiam ajudar na construção de um caderno de mediação teatral significativo, além de propor uma reflexão sobre as atividades (antes da obra cênica, no dia da obra cênica e após a obra cênica) realizadas.

Abaixo, seguem as perguntas e os dados quantitativos e qualitativos obtidos.



Gráfico 1 - Jogo “Gato e rato” realizado com o(a)s estudantes

Achei o jogo divertido e me fez pensar que, assim como o [jogo] gato e o rato, o amor nos deixa "cegos" a ponto de nos submeter a, mesmo sabendo que aquele cujo vemos amor, está tentando nos enganar/fingindo/tentando nos manter distante de uma forma manipuladora, continuar a nos cegar propositadamente e correndo atrás dele. (Joana, 2023)

Não consegui assimilar essa atividade com a nossa pesquisa. (Daniel, 2023)

A fala de Joana evidencia um entendimento sobre a atividade proposta relacionada à obra “Romeu e Julieta”, que remete a seu sentimento sobre o que é o amor. Ainda que este seja um tema recorrente da peça teatral em destaque, a estudante também salienta como o sentimento amoroso pode “enganar/fingindo/tentando” e confundir os sentidos. Seu discurso é repleto de incertezas, frisado pela própria referência à “cegueira” da atividade. Estar cego(a) é, de certa forma, fazer uso de outros sentidos, ampliar a percepção de si, das nossas próprias formas de ver e sentir o mundo.

A resposta de Daniel demonstra que a atividade “Gato e rato” não fora significativa para o processo de mediação teatral. Tal retorno pode ter se dado por uma falta de elucidação de minha parte. Em parte, talvez tenha faltado explicações mais objetivas; por outro lado, a atividade lúdica é atravessada por entendimentos subjetivos e sensíveis, de modo que o excesso de descrições poderia prejudicar a experiência da atividade. Para Larossa (2016), o fenômeno da experiência traz um caráter que está voltado para uma apreensão do sensível, bem como de uma integração do corpo e dos sentidos.

A experiência, a possibilidade de algo que nos aconteça e que nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (Larrosa, 2016, p. 25).

Esta compreensão de tempo é também elemento da fruição, a partir do jogo, que prepara o corpo e a percepção para algo que está por vir, sem, no entanto, deixar a ação realizada no presente esvair-se de sentido.

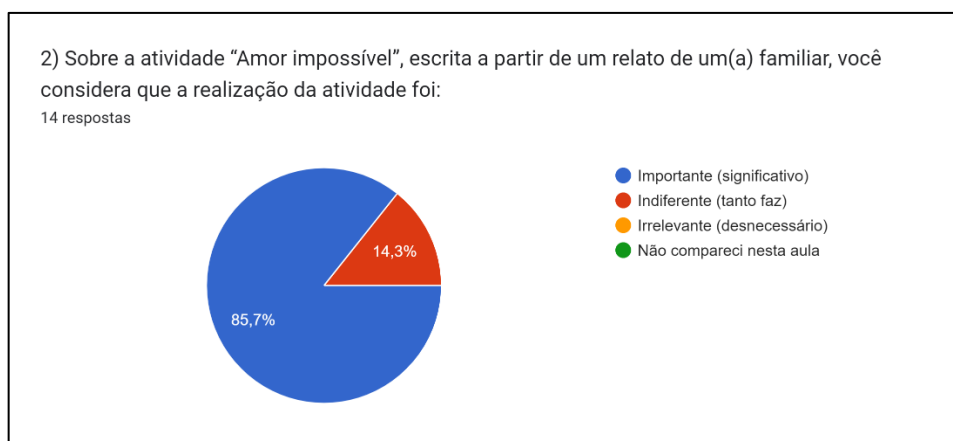


Gráfico 2 - Atividade “Amor impossível”

Não gostei muito por não ter muito a ver a aula. (Isaac, 2023)

É bom sabermos sobre amores impossíveis principalmente sobre o passado de pessoas próximas, e saber como foi ou como se sentem sobre isso. (Helena, 2023)

Ao adentrar o campo social dos estudantes, bem como de suas memórias, o contato com outras histórias e relações de suas vidas revelam aspectos singulares de cada sujeito. Mais do que isso: revela que cada colega tem uma existência singular e repleta de significados; de histórias nunca ditas antes; de memórias até então adormecidas pelo cotidiano escolar; de narrativas sobre um tempo oculto. Sobre isso, Walter Benjamin (1987) discorre que a potência da narrativa está intencionalmente condensada ao significado daquilo que é dito. De acordo com o autor, “[...] entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas pelos inúmeros narradores anônimos” (Benjamin, 1987, p.198). Aqui, essas histórias, apesar de pertencerem a outras pessoas de fora do ambiente escolar, narram sentidos que atravessam o tempo presente.

3) Sobre a dinâmica da “Leitura da adaptação da obra ‘Romeu e Julieta’ ”, realizada conjuntamente pelo grupo, você considera que foi:

14 respostas

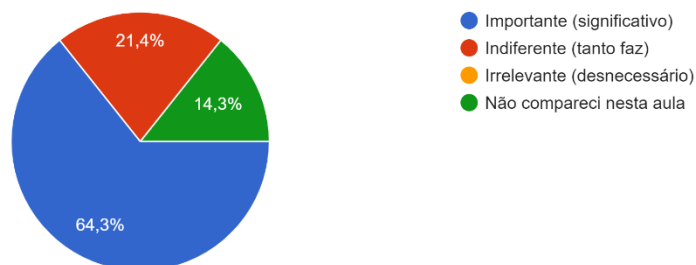


Gráfico 3 - Dinâmica da leitura da adaptação da obra “Romeu e Julieta”

Foi uma leitura só. (Antônio, 2023)

Achei importante, fui bem participativo nessa atividade, amo “Romeu e Julieta” e foi um prazer ler junto com a turma. (Eduardo, 2023)

Nestes relatos, são evidenciadas as ações realizadas *antes da peça*. Para Ney Wendell, a etapa “que antecede o contato do público com a peça, funciona como um momento de sensibilização estética, pelos diversos exercícios da metodologia teatral” (Oliveira, 2011, p. 48). Por meio de proposições artísticas outras, permitem também o acesso linguístico (Desgranges, 2020b) na fruição de uma obra artística.

Tal proposição revela-se importante sobretudo se for tida como referência a fala do estudante Eduardo. Por outro lado, a exposição de Antônio demonstra uma indiferença em relação à atividade de leitura da adaptação da peça “Romeu e Julieta”.

4) Sobre a atividade “Croquis de figurinos e traços identitários”, na qual tinham de ser realizados os desenhos dos figurinos e as características das personagens, você considera que a realização foi:

14 respostas

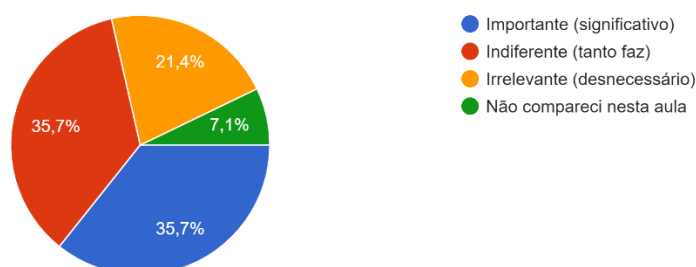


Gráfico 4 - Atividade sobre “Croquis de figurinos e traços identitários”

Sou criativo em geral, mas não consegui memorizar os nomes, sinto que a turma em geral não se envolveu tanto. (Pablo, 2023)

Não achei que mudou muita coisa em relação a pesquisa, pra [sic] mim foi só uma atividade sobre Romeu e Julieta. (Daniel, 2023)

Ao julgar pelos resultados da atividade, foi observado que há diversidade no entendimento da proposta “Croquis de figurinos e traços identitários”. Para 35,7% do(a)s participantes, a atividade fora importante; no entanto, a mesma proporção (35,7%) considerou como “indiferente”. Cabe salientar que a atividade fora desenvolvida como tarefa de casa, já que o tempo em sala de aula, insuficiente, ocasionou, assim, na falta de acompanhamento discente de maneira presencial.

Pensar na pesquisa-ação em grupo como um processo de criação coletivo é também refletir sobre procedimentos que porventura destoam do que agrada algum(ma)s, porém, sem perder o foco da atividade. Neste caso, o gráfico obtido revela um possível desagrado no que tange à leitura do texto da adaptação da peça e o discorrer sobre seus respectivos personagens.

Ao refletir sobre tais problemáticas, cabe considerar o contexto da comunidade escolar, ponderando acerca do quanto elas podem impedir ou favorecer que o ensino público possa ser efetivo. Convém discutir *in loco* tais situações, na busca por orientar seus agentes para possíveis mudanças.

Na definição de uma política de conhecimento mais abrangente, a metodologia da pesquisa-ação é apenas um item entre outros. Pois não devemos deixar a impressão de que tal orientação substitui as outras. Sempre serão necessárias pesquisas experimentais em laboratório, metodologias com ênfase na formalização, modelagem, quantificação e simulação. A pesquisa-ação é uma orientação destinada ao estudo e à **intervenção em situações reais**. Neste caso, ela se apresenta como alternativa a tipos de pesquisa convencional (Thiollent, 1996, p.109, grifo nosso).

Possibilitar espaços de intervenção sobre aquilo que perpassa o real é, também, permitir que o(a) professor(a)-curador(a) possa criar estratégias para a seleção de diferentes materialidades que podem ser apresentadas para a criação no espaço escolar. Assim, é necessário estar atento às produções do corpo discente, bem como o que pode ser prospectado a partir disso.

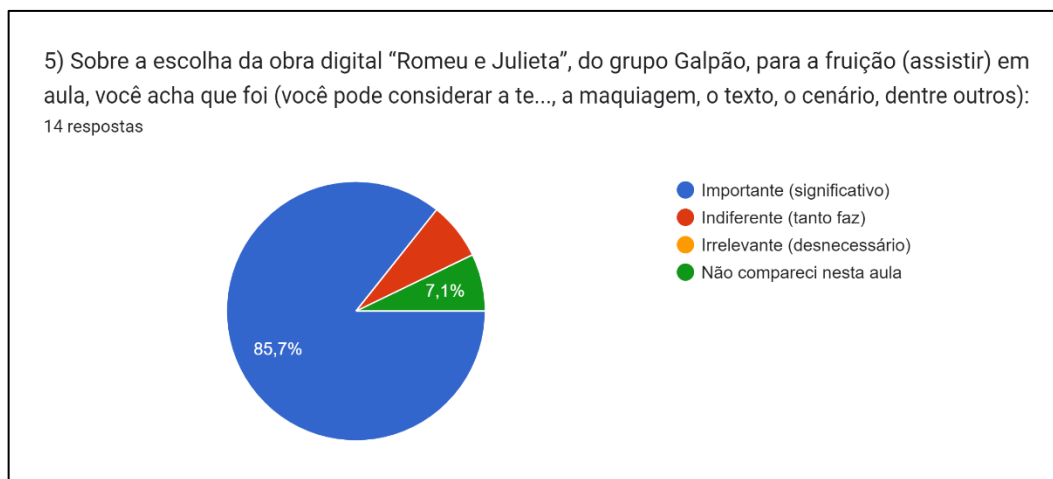


Gráfico 5 - Obra digital “Romeu & Julieta” do grupo Galpão

Foi importante pois deu para entender melhor a história e visualizar o que já tínhamos lido. (Joana, 2023)

Gostei muito dos figurinos, bem cômicos. E como eles usaram o carro como cenário, as pernas de pau também. (Renan, 2023)

Como pode ser observado no gráfico, houve um considerável assentimento por parte do(a)s adolescentes sobre a seleção na proposição da montagem “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, para a fruição digital. Nesse sentido, o papel do(a) professor(a) na curadoria da obra artística torna-se expressivo já que, a partir da pandemia de COVID-19, um grande número de obras do campo das artes da cena foi elaborado e disponibilizado na rede mundial de computadores. Jan Massschelein e Maarten Simons (2015), em seus escritos, mencionam o fato que o(a) professor(a) é também aquele(a) que providencia, através de suas aulas, a experiência ao aluno(a).

[...] ele (o professor) diz que “isso é importante, e considero isso como meu dever ou responsabilidade de apresentá-lo a você”, mas exatamente por apresentar – tornando algo presente – ele também está dizendo, “e eu não posso e não vou dizer a vocês como usá-lo mais tarde (na sociedade)”. Ele libera material para o uso e é precisamente essa liberação que torna as coisas públicas, presentes, apresentadas, partilhadas (Massschelein; Simons, 2015, p. 70).

Na exposição da estudante Joana, a ação realizada *no dia da peça* aprimora a ação desenvolvida *antes da peça*. No discurso do estudante Renan, elementos constitutivos do espetáculo, como o figurino, o cenário e a atuação estiveram presentes. Para a pesquisadora Paula Guerreiro (2016), a montagem teatral do Grupo Galpão se tornou uma referência entre os trabalhos brasileiros desenvolvidos a partir

dos textos de William Shakespeare, sobretudo pelo contato direto com o público, restaurando o caráter popular que o dramaturgo estabeleceu em sua época. Além disso, a autora também destaca a abordagem da teatralidade proposta pelo diretor Gabriel Villela à “tragédia da precipitação”, pelo conteúdo compreensível do texto e ações de riscos e impulsividade das personagens, que cenicamente equivalem à utilização de pernas de pau (Guerreiro, 2016).

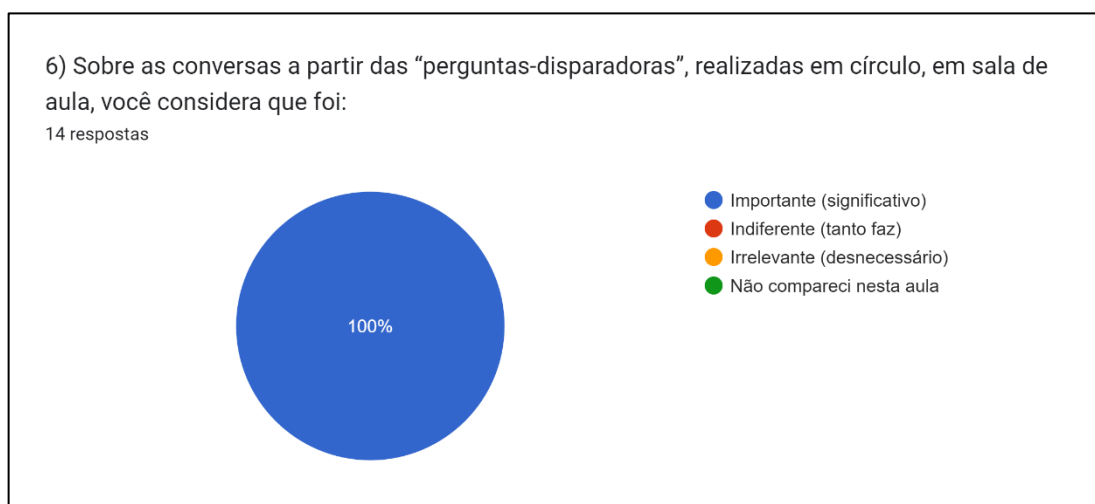


Gráfico 6 - Conversas a partir das “perguntas-disparadoras”

Foi legal, lembro muito bem sobre, ah sempre é bom ter momento de conversa entre todos por ma[i]s q[ue] cada [um] as vezes tem[sic] uma opinião diferente, uma forma de pensar diferente, continua sendo bom esse momento. (Giulia, 2023)

Esta foi minha favorita. Chorei mais que falei... foram perguntas tocantes que despertaram diversos pensamentos e sentimentos. Coisas profundas que eu amo falar sobre. (Agnes, 2023)

De acordo com os resultados alcançados pelo diagrama acima, a atividade “perguntas-disparadoras” teve unanimidade em relação à importância para os jovens. Em ambas as avaliações, Giulia e Agnes discorrem o quanto é relevante dispor de um momento para que o(a)s discentes sejam ouvido(a)s e possam suspender o espaço e o tempo escolares. Diferente do que fora citado na atividade 1, no que tange ao efeito da ludicidade e o deslocamento temporal, aqui, as estudantes relatam um outro desdobramento acerca do tempo vivido. Há um objetivo, algo a ser movido ou mesmo dissecado diante dele(a)s, que exige uma atenção presente, um estado de presença – uma suspensão no tempo (Masschelein; Simons, 2015).

7) Sobre o exercício “Se você fosse o autor da peça de teatro ‘Romeu e Julieta’ qual final você escreveria?”, realizado em aula, você considera que foi:

14 respostas

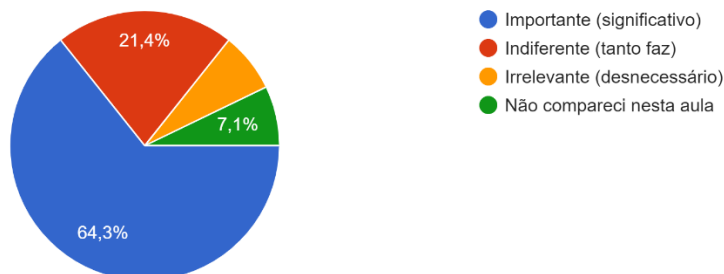


Gráfico 7 - Exercício “Se você fosse o(a) autor(a) da obra...”

Outra atividade sobre imaginação que eu amei, no começo tive um pouco de dificuldade, mas depois não parei mais. E eu amei ouvir as versões dos meus colegas e imaginar vários finais - um mais surpreendente que o outro, kkkk. (Yara, 2023)

Eu n[ão] lembro mto [sic] dessa aula. (Odara, 2023)

Realizar a mudança do final da peça, através de versões próprias do(a)s participantes, lhes deu uma perspectiva de apropriação do texto teatral. Ao considerar a possibilidade de alteração no texto, houve também a oportunidade de transformação da história das personagens, de suas questões na assinatura de uma autoria.

Uma vez mais, lidar com questões inefáveis, que estão para além do nosso controle, movimenta outros campos que integram a realidade individual, ou seja, extrapolam o campo escolar. Tais apontamentos reverberam sobre a qualidade do trabalho do(a) professor(a) sobre as suas ações e o quanto disto pode ser potencializado.



Gráfico 8 - Atividade sobre as criações de cenas a partir dos relatos “Amor Impossível”

A autonomia que foi nos entregue “pra” [sic] criar a cena foi a cereja do bolo, perfeito. (Pablo, 2023)

Essa aula foi legal, gostei bastante dessa aula e das cenas dos meus colegas. (Francisco, 2023)

Ao propor a criação de cenas a partir dos relatos da atividade “Amor impossível”, o(a)s jovens tinham por tarefa a definição e organização estética dos elementos constitutivos da cena, lidando com a autoria do trabalho artístico e, por sua vez, com a autonomia. Esse último conceito esteve constatado no discurso do estudante Pablo, já que os grupos escolheram as narrativas e desenvolveram linguagens para apresentá-las.

Referente ao desenvolvimento da linguagem artística, cabe destacar que ela pode ser elaborada em diferentes contextos do ensino escolar. A proposta triangular de Ana Mae Barbosa designa “os componentes do ensino por três ações mentalmente e sensorialmente básicas: a produção (fazer artístico), a leitura da obra ou imagem e a contextualização” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 50).

Para relacionar com a proposta de Barbosa, o(a)s participantes passaram pelas três ações (ler, fazer e contextualizar) da proposta triangular. Neste sentido, cabe destacar o relato do estudante Francisco, que salienta afinidade em assistir aos colegas, ou seja, a leitura da obra. “Porém, precisamos entender esta leitura não apenas como leitura crítica da materialidade da obra e de seus princípios decodificadores, mas também como leitura de mundo [...]” (Barbosa; Coutinho, 2011, p. 51). Logo, desenvolver a leitura da obra de arte é permitir que o(a) espectador(a) conceba outras formas de sentir o real e o imaginário, também é um convite à reflexão.

Perguntas	Respostas	Definições
<p>9) Você possui alguma sugestão de atividade que poderia contribuir sobre a temática do espetáculo teatral assistido, no formato digital, "Romeu e Julieta" (exceto as que foram realizadas em aula)? Explique como seria.</p>		
<p>14 respostas</p>		

Figura 26 - Sugestão de Atividade no Questionário.

Fizemos tantas coisas, só faltou encenar a peça. (Renan, 2023)

Tenho nenhuma ideia o tempo era curto e tinham várias coisas para fazer, mesmo assim a Sôra [sic] Magda deu jeito e arrumou e deixou tudo organizado para nós fazer [sic]. (Giulia, 2023)

Ler e encenar a peça talvez fosse interessante. (Agnes, 2023)

Fazer uma leitura com cada um em um papel, ou quiça algumas cenas. (Pablo, 2023)

Na avaliação geral, apenas quatro adolescentes sugeriram outras atividades a serem realizadas. Como evidenciado pelo(a)s estudantes Renan, Agnes e Pablo, a questão despertou o interesse na montagem cênica do texto "Romeu e Julieta". As prescrições do(a)s jovens poderiam ser desenvolvidas em aula, enquadradas como uma ação *antes da obra cênica* ou *depois da obra cênica*.

Ao considerar a proposta da atividade, penso no pesquisador Michel Thiollent, que destaca que "todas as partes ou grupos interessados na situação ou nos problemas investigados devem ser consultados. A pesquisa não pode ser feita à revelia de uma das partes" (Thiollent, 2007, p. 49). Como citado, o prazo para a pesquisa não pode se alongar, tendo em vista a proximidade do encerramento do ano letivo. Por este motivo, sugestão do(a)s estudantes não foi realizada. Na explanação da estudante Giulia, ficou ressaltada a percepção acerca do escasso tempo e a estruturação para que as diferentes atividades fossem praticadas.

Perguntas	Respostas	Definições
<p>10) Quais o(a)s exercícios/atividades realizado(a)s em aula sobre o espetáculo teatral "Romeu e Julieta", assistido no formato digital, que você mais gostou? Cite até duas atividades e explique o motivo da(s) escolha(s).</p>		
<p>14 respostas</p>		

Figura 27 - Imagem do questionário: qual atividade que mais gostou?

Adorei a de mudar o futuro da peça, pois me deu a liberdade de alterar coisas que eu não entendi ou gostei. (Daniel, 2023)

A conversa sobre as "perguntas-disparadoras", ótima atividade. Nós (alunos) estávamos focados nas perguntas e sempre dando opiniões e argumentos para [in]validar elas, gostei muito sobre a do livre arbítrio ou tudo é predestinado. (Yara, 2023)

Gostei muito sobre as "conversas disparadoras" também uma das coisas onde eu mais gostei foi quando assistimos ao espetáculo "Romeu & Julieta" em sala de aula. (Helena, 2023)

A peça de teatro do grupo Galpão, foi a única ali que me interessei e que gostei. Todas as cenas sendo bem feitas e os atores entraram bem nos seus papéis. Fazer aquilo não é fácil, tem que se esforçar muito e eles mostraram isso. (Giulia, 2023)

Perguntas disparadoras, foi o momento de maior conexão da turma que eu já vi em anos: às lágrimas, as emoções, ninguém sentiu medo em contar suas histórias. (Pablo, 2023)

Acho que o exercício que mais gostei e fiquei emocionalmente tocada foi o "perguntas-disparadoras", pois cada um expressou sua opinião e de certa forma também foi um círculo de apoio/desabafo. (Joana, 2023)

Perguntas em grupo e representar. Gosto de teatro, é uma forma da gente se expressar e não sentir vergonha. (Jeferson, 2023)

A das perguntas gostei, pois foi profunda e muito emocionante. A segunda que mais gostei foi a leitura da peça, pois gosto de ler e das entonações para interpretar diferentes personagens. (Agnes, 2023)

Conhecer o universo infanto-juvenil é também adentrar nas novas resoluções sobre o que podemos ser e deixar de ser. De modo unânime, a atividade “perguntas-disparadoras” revelou uma preferência e uma afetação pelo(a)s adolescentes. Sobre isso, cabe destacar o comprometimento deste(a)s em participar e expressar entendimentos que extrapolam positivamente a leitura da obra artística digital. Nelas, as falas expressaram que há uma humanidade latente que nem sempre é evidente para si ou mesmo para o coletivo. Ainda que tal atividade tenha sido realizada em dois encontros, a pedido do próprio grupo, fora possível perceber que ainda há muito a ser dito pelo(a) jovens.

A partir das respostas do questionário acima citadas, foi observado que para cada estudante as atividades (*antes da obra cênica, no dia da obra cênica e depois da obra cênica*) tiveram significados e dificuldades diferentes, no desenvolvimento destas, bem como na busca por estabelecer novos discursos frente aos seus lampejos e particularidades, na possibilidade de construir outros modos de vida ou mesmo de dar razões outras para o que lhes é mais difícil de ser entendido.

Por fim, tendo em vista as atividades supracitadas, o próximo capítulo apresenta um caderno de mediação, fruto da minha reflexão acerca do que pode ser a mediação teatral de uma obra cênica digital em ambiente escolar. Longe de exhibir respostas prontas ou soluções para os problemas estruturais do ensino público brasileiro, o caderno de mediação teatral aqui desenvolvido traz atividades que possibilitam estimular o interesse do corpo discente ao encontro com obra de arte, bem como o acesso democrático das artes da cena aos estudantes.

3 CADERNOS DE MEDIAÇÃO TEATRAL: INSPIRAR PARA (CO)CRIAR

Neste capítulo serão apresentadas a fundamentação teórica sobre os Cadernos de Mediação Teatral, como também o Caderno de Mediação Teatral para Fruição Digital do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão. É importante salientar que determinadas atividades já foram expostas e discutidas no capítulo anterior, entretanto, no presente capítulo, estarão complementadas e organizadas em um caderno de mediação. Tal material artístico-pedagógico traz, enquanto premissa, uma possibilidade para que o(a) professor(a) encontre ações referentes à mediação teatral digital, e por sua vez, realize a fruição digital.

Para a prática do(a) professor(a) em sala de aula, é possível que as etapas de ações *antes da obra cênica*, *no dia da obra cênica*, *depois da obra cênica* sejam organizadas e divulgadas no formato de fichas ou caderno de mediação teatral. Com distintas nomenclaturas, os chamados cadernos de mediação, caderno de espetáculo ou ainda, dossiês pedagógicos, são instrumentos artístico-pedagógicos elaborados por profissionais da cultura e da educação que têm por objetivo auxiliar e orientar as práticas docentes de atividades no desenvolvimento de um processo de mediação com o(a)s estudantes.

Inicialmente, os cadernos de mediação têm como principal público-alvo os(as) docentes que desejam realizar a fruição artística com seu(ua)s estudantes, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de ações por meio de atividades, a partir de obras cênicas. De acordo com a autora Roberta Cristina Ninim (2020),

Cadernos de mediação [são] conhecidos como materiais informativos e criativos compostos por jogos e questões, por atividades artísticas e pedagógicas que propõem um trabalho investigativo ao público a partir de temas e estética do espetáculo, objetivando estimular a sua criatividade e análise crítica acerca da arte teatral (Ninim, 2020, p. 56).

Geralmente, sua estrutura segue um formato pré-estabelecido, de modo a contribuir no exercício da fruição do espetáculo teatral. Para Ney Wendell Oliveira (2011), o caderno de mediação pode ser realizado em “formato de livro”, apresentando aspectos introdutórios sobre a criação artística, bem como características do coletivo teatral e elementos descritivos do espetáculo. Outro elemento importante são as diversas atividades pedagógicas que podem ser realizadas (Oliveira, 2011).

Para a autora Maria Lúcia Pupo (2015), por vezes, há um sentimento de hesitação dos docentes perante o desenvolvimento da fruição estética das obras cênicas contemporâneas. De acordo com a pesquisadora, há uma considerável dificuldade, dos docentes, em “se ater para sensibilizar seus alunos ou estabelecer ligações entre o espetáculo e os temas que ele suscita” (Pupo, 2015). Para complementar, a pesquisadora Taís Ferreira (2017) discursa que a falta de formação continuada de docentes relacionados ao campo das artes da cena produz uma lacuna nos processos de recepção, fruição e formação de espectadores (Ferreira, 2017). Em uma pesquisa realizada com 95 depoentes professore(a)s de teatro, dança e/ou artes da cena no Brasil, no ano de 2013, a autora constatou que

[...] a presença de disciplinas exclusivamente voltadas a esses conteúdos [recepção teatral, pedagogias do espectador e mediação cultural] é rara, restritas àqueles jovens com formação nos últimos dez anos. Os dados demonstram que 72,6% dos depoentes nunca tiveram em suas grades curriculares componentes ou disciplinas que reconheçam como diretamente ligados aos conteúdos de recepção cênica e de pedagogias do espectador (Ferreira, 2017, p. 17).

Cabe destacar que, geralmente, as atividades propostas por tais cadernos se inserem no desenvolvimento de metodologias artístico-pedagógicas. Essas metodologias podem ser caracterizadas pelo estímulo da imaginação e da criatividade pelo(a)s estudantes, por intermédio de dispositivos que perpassam um campo para além do convencional (quadro, giz e conteúdo) e exploram o uso de jogos, brincadeiras e dinâmicas que proporcionam a experiência da cocriação. Para a pesquisadora Ninim (2020),

[...] a metodologia da mediação teatral como proposta de trabalho pedagógico a partir das formas artísticas do espetáculo a ser assistido pelos estudantes, apresenta-se como alternativa ao empobrecimento da educação estética, ao específico campo do discurso linear sobre a arte teatral (Ninim, 2020, p. 31).

De acordo com o autor Oliveira (2011), o caderno de mediação traz consigo uma possibilidade pedagógica voltada para o processo de aprendizado do(a) estudante. Com isso, mais do que apenas apresentar uma obra de arte, há também a importância de outras dimensões de ensino, buscando instrumentalizar o(a) estudante para que esse(a) possa criar relações outras em seu processo de aprendizagem.

Dentre as contribuições proporcionadas pelos dossiês pedagógicos analisados ao longo do trabalho de Pupo (2015), destaca-se a criação de exercícios e de

dinâmicas que envolvem a participação do(a)s estudantes a partir da temática sugerida pela obra cênica.

Imaginar encenações para um texto, jogar com situações que serão redescobertas durante o espetáculo e escrever a partir de desafios similares aos dos autores são propostas especialmente férteis, na medida em que mobilizam os alunos a agir, formular discursos próprios, mergulhar no prazer da invenção e da metáfora. Outro aspecto interessante presente em boa parte dos dossiês é o convite para explorar diferentes campos artísticos relacionados ao espetáculo [...] (Pupo, 2015, p. 338).

É importante ressaltar o pioneirismo e a importância dos materiais “A ida ao teatro”, realizado por Ingrid Koudela, em 2008; e os “Cadernos de Teatro”, de autoria do Teatro Tablado, este último, contando com 178 edições impressas, de 1956 até 2005. A publicação dos Cadernos de Teatro “tinha por objetivo tornar disponíveis para todo o Brasil textos relativos às artes cênicas, fornecendo material teórico para grupos amadores e atores iniciantes, principalmente aqueles que estavam longe das capitais” (Tablado, [sd]).

Para aprofundar a discussão sobre quais seriam os dispositivos artístico-pedagógicos atuais para artes da cena, pesquisei materiais educativos de mediação, distribuídos entre o período de 2012 a 2022, por meio de buscas nas plataformas Portal de Periódicos Capes e o Google Acadêmico.

De maneira semelhante, a designação de diversas nomenclaturas para a prática da mediação nas artes da cena ocorre com os cadernos pedagógicos. Constatou-se que diferenciados termos são utilizados para nomeá-los, já que cada instituição responsável pela sua manufatura o denomina como considerar pertinente. Dessa forma, os indexadores que orientaram a busca em ambiente virtual apresentam-se em: “caderno de mediação cultural”, “dossiê pedagógico”, “materiais educativos em arte” e “caderno de mediação teatral”.

Foram realizadas algumas constatações sobre esta consulta. O termo “caderno de mediação cultural” direciona, principalmente, para materiais pedagógicos vinculados a exposições de artes visuais. É possível que isso seja fruto da contribuição dos setores educativos dentro dos museus, que a cada mostra artística organizam um material de apoio. Entretanto, este paralelo não se verifica nas artes da cena.

O termo “dossiê pedagógico” não obteve resultados relevantes para a pesquisa em questão, mas apontou diferentes processos de criação cênica. O indexador “materiais educativos em arte” também apresentou número prolífero de proposições

pedagógicas relacionadas às instituições culturais que produzem exposições e mostras de obras visuais, bem como carecendo de materiais pedagógicos para as artes da cena.

Por sua vez, o termo “caderno de mediação teatral” apresentou tão somente a tese acadêmica da Dra. Roberta Cristina Ninin, intitulado “A práxis do mediador: os jogos de mediação teatral na formação do professor de teatro”²⁸. Não foram encontrados cadernos de mediação referentes ao termo citado.

Desta forma, a investigação fora ampliada para outras páginas eletrônicas a partir da consulta no *site* Google (www.google.com.br). Foram encontradas sete instituições e uma pesquisadora que propõem o desenvolvimento de cadernos de mediação que abrangem as artes da cena, brevemente analisados abaixo:

- O caderno “Estratégias de mediação cultural para a formação do público”²⁹, de autoria do Ney Wendell, lançado em 2013, pela Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), entidade vinculada à Secretaria de Cultura do Governo do Estado da Bahia (SecultBA), trata, com exemplos concisos, as possibilidades da prática da mediação cultural em diferentes linguagens artísticas para distintos públicos.

O material artístico-pedagógico apresenta sugestões de ações voltadas a três etapas de mediação (antes, durante e depois) com orientações sobre diferentes manifestações artísticas. Ele também discorre sobre a função do público como cidadão cultural e criador cultural; além de evidenciar e orientar aos gestores públicos, fazedores e produtores culturais, a importância da mediação cultural como uma prática; ainda, traz esclarecimentos sobre o caderno de mediação cultural. Faltam elementos sobre o fato da surpresa que a obra de arte pode causar no espectador no momento da sua fruição.

- O material pedagógico divulgado pelo Serviço Social do Comércio (Sesc), em parceria com o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), através da Rede de Formação e Pesquisa, denominado “Mediação Cultural”³⁰ elaborado por Rita Aquino, em 2016, menciona a terminologia mediação

²⁸ Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-18082021-103404/fr.php>. Acesso em: 05 Fev. 2023.

²⁹ Disponível em: http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/arquivos/File/imagenswordpress/2014/09/estrategias-de-mediacao-cultural_ney-wendell_8-9.pdf. Acesso em 13 Ago. 2022.

³⁰ Disponível em: <https://rfp.sesc.com.br/moodle/mod/folder/view.php?id=1577>. Acesso em: 19 Ago. 2022.

cultural e apresenta um estudo de caso na área, assim como perguntas-guia para a construção de uma proposta de mediação cultural.

O material apresenta fotografias que exploram a dimensão do corpo nos espaços onde as ações de mediação cultural são realizadas. Há, no entanto, uma carência sobre o direcionamento às atividades artístico-pedagógicas direcionadas aos(as) professores(as), com a finalidade de criar estratégias com seus estudantes.

- Os “Cadernos de mediação cultural: Patrimônio material e imaterial”³¹ e os “Cadernos de mediação cultural: Caminhos de pertencimento”, produzidos pela JACA, em 2020, sobre os eventos, pelo país, nos Centro Cultural Banco do Brasil (CCBB), descreve diversas palestras com os temas dos saberes africanos, afro-diaspóricos e indígenas, em diferentes linguagens artísticas.

O material é uma publicação de textos que permitem que o leitor acesse, através de *links* e *hyperlinks*, conteúdos de vídeos e textos. No entanto, as atividades descritas partem de relatos que não pertencem à comunidade escolar, dificultando uma aplicabilidade mais concreta nesta realidade.

- A “Cartilha cultural”³², realizada por Aline Rodrigues de Souza Sales, no ano de 2020, aborda a mediação cultural voltada às bibliotecas universitárias, propondo orientações de práticas, além de ações culturais nas quais estão presentes as artes da cena.

O material apresenta, de forma didática, a intersecção entre o espaço da biblioteca e ações artísticas que podem ser desenvolvidas na escola. No entanto, não há ações que trabalhem os momentos antes e depois da fruição, reservando-se tão somente ao espaço da biblioteca.

- A Secretaria Adjunta de Gestão Educacional do estado de Mato Grosso elaborou, no ano de 2020, um material para a realização de mediação cultural

³¹Disponível em: https://www.academia.edu/45675831/Patrim%C3%B4nio_material_e_imaterial_CADERNOS_DE_MEDIA%C3%87%C3%83O_CULTURAL_PROGRAMA_CCBB_EDUCATIVO_ARTE_and_EDUCA%C3%87%C3%83O. Acesso em: 13 Ago. 2022.

³² Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/14424/2/ALINE_RODRIGUES_SOUZA_SALES-Cartilha.pdf Acesso em: 13 Ago. 2022.

a partir da visita virtual para turmas de estudantes pertencentes ao 9º ano da Escola Básica³³.

O conteúdo é apresentado como um plano de aula, em que estão disponíveis imagens de instituições culturais, texto informativo, assim como links para a visita virtual. Cabe ressaltar que este trabalho se restringe ao desenvolvimento de um encontro pontual, sem trazer continuidade ao processo de ensino-aprendizagem.

- O “Caderno Pedagógico: reflexões sobre as ações formativas da MITsp”³⁴, com organização de Maria Fernanda Vomero e Antônio Araújo, divulgado em 2021, pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), apresenta textos e considerações sobre as práticas experimentadas em temas artísticos e políticos abordados pelas atividades formativas na MITsp.

O material, um caderno de registro do evento, conta com relatos de experiências, textos reflexivos e registros fotográficos sobre os experimentos propostos pelas oficinas, residências, espetáculos e performances na MITsp, além de apresentar um glossário com termos pertinentes às temáticas contemporâneas das artes da cena. No entanto, ainda que este material não apresente incongruências metodológicas, cabe salientar ele não fora projetado para a prática escolar.

- O “Caderno do Professor”³⁵, que vem sendo lançado regularmente pelo Espaço do Professor, pertencente à Enciclopédia Itaú Cultural, se caracteriza por sequências didáticas que propõem abordagens nas diferentes linguagens artísticas para variados temas. O Itaú Cultural, diferente de outras instituições, sejam elas públicas ou privadas, traz, com periodicidade, materiais pedagógicos voltados às diferentes linguagens e componentes curriculares. Estes materiais evidenciam conceitos históricos sobre as linguagens artísticas, promovendo, também, a transdisciplinaridade entre as áreas de conhecimento, assim como a utilização de *hyperlinks*, permitindo, tanto ao(à) estudante quanto

³³ Disponível em: <http://www.aprendizagemconectada.mt.gov.br/documents/14069491/14090576/10%C2%AA+Seman+a+-+15+a+19+de+Junho/277026a6-3f10-68fe-e740-85aa40ba6260>. Acesso em: 13 Ago. 2022.

³⁴ Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/book/616>. Acesso em 13 Ago. 2022.

³⁵ Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/planos-de-aula>. Acesso em: 08 Ago. 2022.

ao(à) professor(a), expandir seu saber. Cabe ressaltar que estes materiais estão de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC), indo ao encontro do campo escolar, da apropriação e do desenvolvimento, pelo corpo docente, das linguagens artísticas por meio de atividades práticas.

- O “Material pedagógico para o professor”³⁶, elaborado pela empresa Mediato, em 2022, localizada no Distrito Federal, apresenta atividades que propõem ações anteriores e posteriores à fruição artística, criadas especificamente para um espetáculo cênico. A empresa, que promove encontros entre o público, especialmente o escolar, e a arte, por meio da mediação cultural, também realiza a mediação de espetáculo teatral no suporte digital, tendo em vista o contexto pandêmico. Conta, ainda, com material pedagógico específico para atividades remotas.

Entre os diversos materiais artístico-pedagógicos produzidos pela empresa, destaca-se a elaboração de instrumentos distintos para o(a) estudante e para o(a) professor(a). As dinâmicas envolvem proposições acerca da construção de croquis de figurinos, investigação de iluminação com objetos caseiros, construção de personagens e questionários após a fruição da obra. Nas atividades propostas para a fruição de espetáculo digital são previstas ações para ser desenvolvidas antes da fruição artística, com sugestões de devolutivas do material, levando em consideração o ensino remoto. Este último material indica a liberdade para o(a) professor(a) modificar ou organizar o que considera melhor para seu grupo de estudantes. De modo geral, os materiais apresentam uma estrutura coesa, permitindo que docentes e discentes possam obter conhecimentos e exercícios voltados ao alargamento da fruição artística.

³⁶ Disponível em: <https://www.mediato.art.br/post/o-grande-momento-chegou>. Acesso em: 13 Ago. 2022.



Figura 28 - Caderno de mediação realizado pela empresa Mediato.

Percebe-se a importância da discussão sobre os materiais artístico-pedagógicos voltados às artes da cena, que apresentam baixa produção. Neste aspecto, vale ressaltar que as artes da cena, no que tange à produção de cadernos de mediação teatral, ainda carecem de um compromisso pedagógico, se comparado às artes visuais.

Para explicitar as instituições que desenvolvem materiais acerca da mediação teatral, cabe citar o trabalho desenvolvido pela *La Maison Théâtre*³⁷, que desde 1984 disponibiliza um ambiente teatral para o público juvenil e infantil, localizada na província de Québec, no Canadá; e o programa de formação de professores de teatro da *École Supérieure de Théâtre da Université du Québec à Montréal*³⁸ (UQAM), que por meio da disciplina intitulada *Médiation Théâtrale* elabora os chamados *cahier médiation théâtrale* ou *cahier d'accompagnement* (caderno de mediação teatral ou caderno de acompanhamento).

Em *La Maison Théâtre*, a construção e a produção do material artístico-pedagógico não são desvinculadas do processo de criação artística dos espetáculos cênicos. Os mediadores responsáveis pela elaboração dos cadernos pedagógicos fazem parte da equipe como um todo, juntamente produtores, diretores, patrocinadores, dentre outras camadas de uma companhia artística. Assim, os dispositivos artístico-pedagógicos não são confeccionados para a mera

³⁷ Para maiores informações acessar: <https://www.maisontheatre.com/>. Acesso em 19 Ago. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://www.mediationtheatrale.uqam.ca/>. Acesso em 10 Jan. 2023.

comercialização, posteriormente à estreia de um espetáculo, mas começam a ser planejados desde a concepção da montagem artística, acompanhando sua evolução.



Figura 29 - Caderno de acompanhamento elaborado pela La Maison Théâtre.

Na UQAM, os cadernos são desenvolvidos pelos discentes da disciplina *Médiation Théâtrale*, acompanhados pela supervisão do professor. Destaque também para o acompanhamento conjunto com grupos teatrais, que contribuem para a composição dos cadernos de mediação, bem como a sua aplicabilidade em sala de aula para avaliação (Ninin, 2020). Cabe enfatizar a estrutura pedagógica utilizada para a elaboração dos cadernos de mediação da UQAM.

[...] informações a respeito do espetáculo – título da peça; resumo da peça; apresentação do projeto de encenação; descrição da companhia de teatro (aspectos estéticos e históricos das companhias); palavras do diretor; apresentação da ficha técnica (currículo da dramaturga e do diretor de marionetes, sombras, iluminação, cenografia, figurino e acessórios, música e sonoplastia, assistente de cena, direção técnica, direção de produção, fotos); apresentação dos atores (currículo) e o nome de seus respectivos personagens; um texto convidativo dos mediadores a assistir ao espetáculo –, atividades de mediação antes, durante e depois da ida do público ao teatro e um glossário contendo o vocabulário do teatro e da estética do espetáculo (Ninin, 2020, p. 132).

No Brasil, algo semelhante às propostas canadenses está começando a transcorrer nas ações desenvolvidas pela empresa Mediato, anteriormente citada, e pelo Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia (FIAC Bahia). Apesar destas

iniciativas, ainda há uma reduzida compilação de propostas artístico-pedagógicas desenvolvidas por instituições e por grupos artísticos para as artes da cena no Brasil.

Ao se pensar na escola e na atuação docente, no intuito de viabilizar a mediação teatral nas instituições de ensino, torna-se necessário promover uma discussão sobre a fruição artística, bem como ao acesso linguístico às obras das artes da cena. O desenvolvimento de cadernos de mediação, além de fornecer recursos para o corpo discente e docente, podem produzir um trabalho continuado sobre o fazer educacional dentro das artes da cena. Para tanto, é necessário inserir a comunidade escolar nesta prática cultural, de forma sustentável e permanente.

Cabe destacar que alguns dados supracitados partem de iniciativas privadas e de empresas públicas, suscitando que a produção de materiais artístico-pedagógicos está em pleno desenvolvimento, e que há contratação de profissionais qualificados e com boa formação acadêmica nos campos pedagógico e artístico. Ora, se há relevância, por parte de empresas públicas e empreendimentos privados, onde se encontra o interesse do Estado para o desenvolvimento e financiamento de políticas públicas na mediação das artes da cena? Se grandes instituições revelam atenção neste mercado, alguma particularidade do capital é desenvolvida e explorada, necessitando, assim, que a administração pública possa, em algum momento, fazer valer seus investimentos para expandir e prospectar territórios.

3.1 PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA

Tendo em vista o desenvolvimento das ações artístico-pedagógicas em formato de proposições de atividades para a fruição da obra digital, ao final deste percurso, é possível dizer que surgiram diversas contribuições frente ao processo de pesquisa com os estudantes. Apresento, neste capítulo, uma proposta de ações de atividades relacionada ao *Antes da obra cênica*, *No dia da obra cênica* e *Depois da obra cênica*, em formato de um caderno de mediação teatral. Organizado em um material artístico-pedagógico, busco contribuir com a prática pedagógica da fruição digital do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.

Esta proposta apresenta uma linguagem acessível, destinada ao(a)s professore(a)s dos anos finais da Educação Básica, pensando na escola enquanto uma potência para o desenvolvimento da mediação teatral. Neste sentido, ao referir-

me ao(à) professor(a), estou dialogando diretamente com esse(a)s companheiro(a)s de trabalho.

O caderno de mediação, inspirado na estrutura pedagógica do *cahier médiation théâtrale*, traz também minhas inquietações enquanto *professora-curadora* – inserida no currículo escolar de arte da rede pública de ensino – sobretudo no que tange ao desenvolvimento de um material artístico-pedagógico que possa contribuir para a sensibilização, reverberação e humanização do(a)s estudante(s) do sistema público de ensino na relação com as obras das artes da cena.

Ao pensar na realização da fruição digital teatral, considereei revisitar atividades, do capítulo anterior, que ponderei como artisticamente significativas, graças ao retorno pedagógico do(a)s estudantes sobre suas demandas em sala de aula. Outro elemento importante é refletir sobre a possibilidade do caderno de mediação alcançar docentes que estejam distantes dos centros urbanos, permitindo a fruição teatral digital, bem como o contato com o espetáculo cênico do Grupo Galpão, este clássico da história do teatro brasileiro.

Caderno de Mediação Teatral para Fruição Digital

Espetáculo “Romeu & Julieta”

Grupo Galpão



Figura 30 - Espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.

Professor(a), nesta proposta artístico-pedagógica você encontrará orientações que podem ajudar a preparar o(a)s estudantes para a fruição digital do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão. A experiência e a descoberta geradas pela fruição da obra de arte que não se tenha conhecimento, podem contribuir na construção de saberes novos. Cabe ao(a) professor(a) conhecer o seu grupo de estudantes, selecionar e planejar as ações relacionadas à mediação teatral. Esta proposta é recomendada a um público-alvo de estudantes a partir de 13 anos de idade.

As ações aqui apresentadas podem ser divididas em **Antes da obra cênica**, **No dia da obra cênica** e **Depois da obra cênica**, permitindo, assim, o desenvolvimento e a ampliação da fruição artística do(a)s estudantes.

Este material não é uma cartilha a ser seguida rigorosamente. Cada professor(a) tem a liberdade de modificar, selecionar as ações de atividades propostas de acordo com a sua realidade e turma de estudantes ou grupo envolvido na mediação teatral, e ainda, invertê-las quanto à estruturação de realização, se julgar relevante. Seja criativo!

Mediação teatral: são ações artístico-pedagógicas desenvolvidas para o intermédio entre o sujeito e a obra cênica. Para tanto, não basta exercer uma posição acolhedora e seletiva frente ao que é apresentado ao(à)s estudantes: cabe despertar a experiência do(a) estudante de forma sensível, bem como a sua reflexão diante da vida. Desse modo, é esperado que sejam estimuladas atitudes críticas, que apreendam, cuidem e permitam o reconhecimento dos sujeitos em sociedade.

Fruição digital: se caracteriza fundamentalmente pela fruição do(a) espectador(a) a uma obra artística mediada por uma tela ou dispositivo sonoro, difundida nas artes da cena a partir da instauração da pandemia de COVID-19. Sua multiplicidade de formatos possibilita a realização ao vivo, podendo a câmera do(a) espectador(a) permanecer aberta ou não e oferecendo, em alguns casos, a criação de salas em grupos e a participação do(a)s espectadore(a)s, ou ainda, a expectativa coletiva de uma obra previamente gravada.

Sinopse³⁹ de “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão: ao atualizar o sentido da maior história de amor da humanidade, Gabriel Villela e o Galpão transpõem a tragédia de dois jovens apaixonados para o contexto da cultura popular brasileira, evocada por elementos presentes no cenário, nos adereços, na música e na figura do narrador, que rege toda a peça com uma linguagem inspirada em Guimarães Rosa e no sertão mineiro.

Considerado um marco na trajetória do Grupo Galpão e um dos espetáculos mais significativos do teatro brasileiro na década de 1990, a montagem teatral “Romeu & Julieta” somou 303 apresentações, em 13 anos de existência. Além das duas temporadas no Shakespeare’s Globe Theatre, na Inglaterra, em 2000 e 2012, o espetáculo viajou por todo o Brasil e por vários países da América Latina, dos Estados Unidos e da Europa.

A montagem teve uma primeira versão, de setembro de 1992 a abril de 1994, cujas apresentações foram interrompidas pela trágica morte da atriz Wanda Fernandes, que fazia o papel de Julieta. A segunda versão, com a atriz Fernanda Vianna, foi apresentada de maio de 1995 a março de 2003. Em 2012, a peça foi remontada para as comemorações dos 30 anos do Grupo Galpão e para a participação nas Olimpíadas Culturais de Londres. Esta nova versão contou com a participação do ator Paulo André, substituindo Chico Pelúcio, nos papéis de Teobaldo e Frei Lourenço.

<p>FICHA TÉCNICA</p> <p>Concepção e Direção: Gabriel Villela; Texto: William Shakespeare; Dramaturgia e Textos do Narrador: Cacá Brandão; Tradução: Onestaldo de Pennafort; Assistente de Direção: Arildo de Barros; Cenografia: Gabriel Villela; Pesquisa Musical: Gabriel Villela e Grupo Galpão; Direção Musical: Fernando Muzzi; Arranjos e Preparação Instrumental: Fernando Muzzi; Preparação Vocal: Babaya; Minuetos Musicais: Paula Martins; Adereços: Gabriel Villela, Luciana Buarque e Grupo Galpão; Bonecos: Agnaldo Pinho; Iluminação: Wagner Freire; Figurino: Luciana Buarque; Manutenção de Figurinos e Adereços: Wanda Sgarbi; Assistente de Figurino: Maria Castilho; Sonorização: Rômulo Righi e Vinícius Alves; Cenotécnica: “Oficina de Marcenaria” e Helvécio Izabel; Aeróbica: Júnia Portilho; Esgrima: Máqui; Fotos: Miguel Aun; Direção de Produção: Chico Pelúcio, Regiane Miciano e Gilma Oliveira; Operação de LUZ: Wladimir Medeiros; Programação Visual: Lápis Raro; Assistente de Produção: Virgínia Dias; Produção: Grupo Galpão.</p>

Figura 31 - Ficha Técnica da Peça “Romeu & Julieta” do Grupo Galpão.

³⁹ Sinopse retirada do Site do Grupo Galpão. Disponível em: <https://www.grupogalpao.com.br/pt-br/repositorio/romeu-e-julieta>. Acesso em: 17 Ago. 2022.

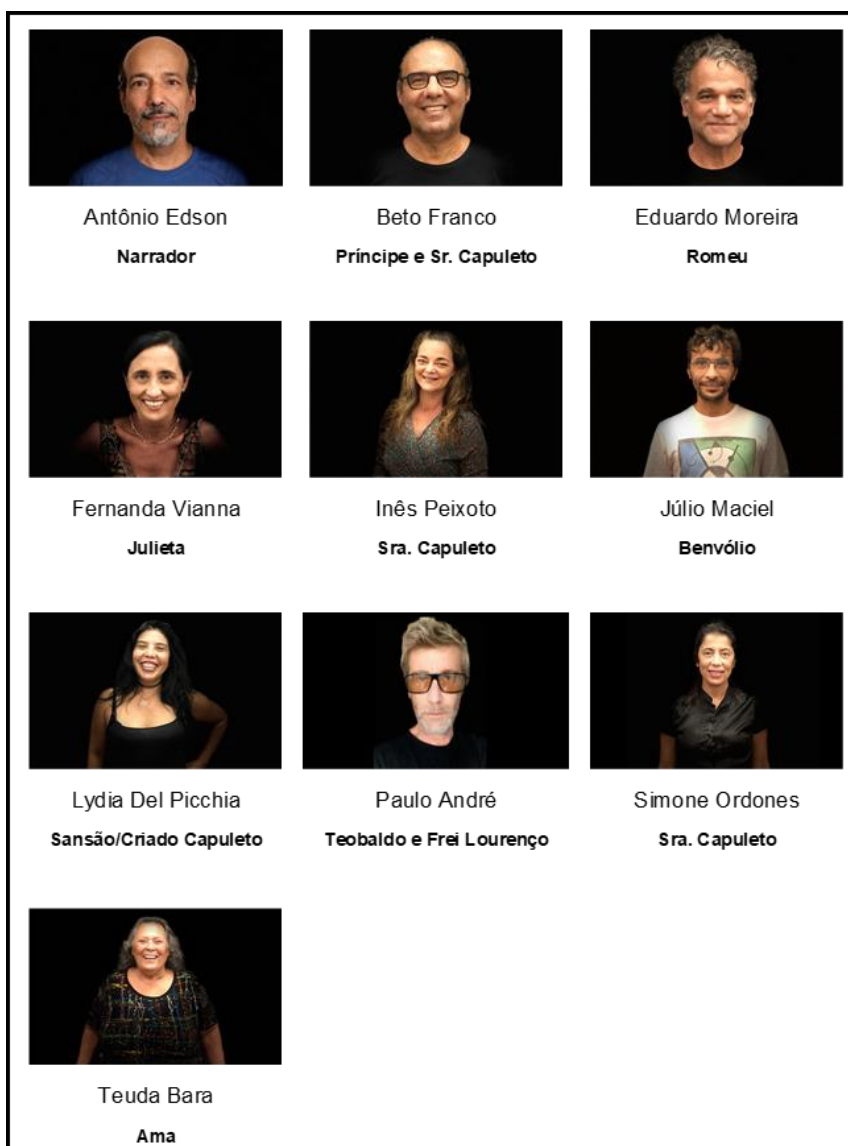


Figura 32 - Elenco de Atores da Peça "Romeu & Julieta" do Grupo Galpão.

Atividades ANTES DA OBRA CÊNICA

As atividades denominadas *Antes da obra cênica* se referem às ações que acontecem de forma anterior à fruição digital do espetáculo cênico. Tendo em vista que o público escolhido para esta proposta é o público escolar, a percepção do trabalho artístico consiste em despertar a curiosidade do(a)s estudantes.

Atividades NO DIA DA OBRA CÊNICA

Caracterizar o dia da fruição da obra digital está entrelaçada com diversos fatores que extrapolam o ambiente escolar. Analisar a atividade *No dia* da fruição teatral perpassa as motivações do(a)s discentes naquilo que pode ou será visto, bem como a devida organização por parte da escola, do(a) professor(a) e da aparelhagem

técnica. Também se torna relevante considerar o tempo de duração da obra digital, gerando possíveis negociações com docentes de outros componentes curriculares para a efetivação do trabalho.

Atividades DEPOIS DA OBRA CÊNICA

As ações realizadas posteriormente à fruição da obra teatral podem ser denominadas como *Depois da obra cênica*. Este momento geralmente é realizado logo após a apresentação artística e pode ter diferentes concepções, desde um debate com a equipe técnica do espetáculo até uma criação cênica com o(a)s espectadore(a)s.

I – Ações que podem ser realizadas ANTES DA OBRA “Romeu & Julieta”

Atividade 1 – Jogo “Gato e rato”

A atividade “Gato e rato” consiste que o(a)s participantes estejam de mãos dadas em círculo, garantindo que uma dupla de jogadore(a)s não se machuque, pois observam a situação, enquanto o(a)s jogadores, na função de gato e rato, permanecem com a visão vendada dentro do círculo. Cada integrante da dupla de jogadore(a)s deve segurar um objeto que produza sons (chave, porta objetos, correntes, dentre outros). O jogo consiste em o gato encontrar o rato, através da produção e percepção do som. Obrigatoriamente, o jogador “rato” deve responder ao jogador “gato”, na emissão de sons por três vezes. É importante que o grupo em sua integralidade passe por ao menos uma função no jogo, podendo, assim, demandar uma duração de tempo maior.

Ao(à) professor(a):

O jogo “Gato e rato” com os olhos vendados possibilita um paralelo com a peça dramática “Romeu e Julieta”, escrita por William Shakespeare pois, assim como o casal de protagonistas da peça, o(a)s estudantes ficam impossibilitados de perceber o próprio entorno. Após o jogo, você pode conversar com o(a)s estudantes sobre as sensações provocadas pela atividade.

Atividade 2 – Ciranda⁴⁰ com a música “Flor, Minha Flor”

Vamos formar uma ciranda a partir da música “Flor, minha Flor”?

Essa atividade tem por objetivo a elaboração de uma roda de ciranda a partir do repertório musical do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, seguida de improvisação de passos de dança na criação de uma coreografia. A música “Flor, Minha Flor”⁴¹ está disponível no endereço deste *hiperlink*: [https://open.spotify.co\(m/track/71wkH1PaPf99Pm7ZEf5ew1](https://open.spotify.co(m/track/71wkH1PaPf99Pm7ZEf5ew1)

Flor minha flor	Flor minha flor
Flor, vem cá!	Flor, vem cá!
Flor minha flor	Flor minha flor
Laia laia laia	Laia laia laia
Flor minha flor	Quem será aquela moça lá no fundo
Flor, vem cá!	Que dá a mão ao cavalheiro agora?
Flor minha flor	Ó ela ensina as luzes a brilhar
Laia laia laia	Dir-se-ia que pende da face da noite
	Como brinco da orelha de um etíope
O anel que tu me deste	Ela é pura demais pra ser conquistada
Flor vem cá	Mas é bela demais para não ser amada
Era vidro e se quebrou	Vou ver depois da dança onde ela está
Flor vem cá	A minha mão se purificará tocando a sua mão
O amor que tu me tinhas	Coração, coração, tu já terás amado alguma vez?
Flor vem cá	Oh não, os meus olhos negam com firmeza
Era pouco e se acabou	Pela primeira vez vejo a beleza!
Laia laia laia	

Figura 33 - Letra da música "Flor, Minha Flor".

Ao(à) professor(a):

Na primeira etapa, a proposta inicial consiste em formar uma grande roda. Na sequência, pergunte aos estudantes se ele(a)s sabem o que é e quais são as características de uma ciranda. Coloque a música “Flor, Minha Flor”, do Grupo Galpão, para a fruição, e questione se conseguem identificar algum instrumento musical.

Já na segunda etapa, o(a)s estudantes sentados em círculo e com os olhos fechados tentam marcar o tempo forte da música tocando as mãos nas pernas. Assim, todo(a)s tentarão encontrar por conta própria o tempo forte (o acento musical e

⁴⁰ Atividade adaptada a partir da proposição de “Ciranda Pernambucana”, por Sandra Cavallini. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5694/ciranda-pernambucana-aprendendo-a-danca-e-brincando-com-o-passo>. Acesso em: 20 Abr. 2023.

⁴¹ Retirada do site letras.mus.Br. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/grupo-galpao/1591082/>. Acesso em 20 Abr. 2023.

coreográfico da dança). Este exercício permite que você observe se o grupo já compreendeu o registro. No caso de algum(a) estudante que ainda não tenha assimilado, é indicado colocá-lo(a) ao lado de alguém, na mesma roda, que já esteja dominando o tempo, para que um(a) ajude o(a) outro(a).

Na terceira, com todo(a)s em pé e de mãos dadas em círculo, ensine o passo básico da ciranda. Comece a atividade com o(a)s estudantes no lugar, e depois de assimilada a mecânica do passo, em deslocamento, a roda pode girar. Os passos iniciais podem ser simples: um passo aberto e outro cruzado. Assim que o grupo estiver mais seguro, peça que cantem o refrão enquanto dançam. Para elevar o grau de complexidade, pode ser proposto que soltem as mãos sem perder o passo na música e a forma circular da roda. Posteriormente, proponha que o(a)s estudantes dance a música “Flor, Minha Flor” tanto para o lado direito quanto para o esquerdo, alternando o pé da frente.

Na quarta etapa, solicite que cada estudante realize um movimento com duração de dois tempos (tal como um círculo com o quadril) ou dois movimentos rápidos de um tempo cada (dois estalinhos com os dedos, por exemplo). Relembre ao grupo que o movimento escolhido pode ser realizado com qualquer parte do corpo, não apenas com os membros inferiores. Coloque a música “Flor, minha Flor” e proponha uma versão coletiva da ciranda que agregue os movimentos elaborados pelo(a)s estudantes. Em seguida, eleja com a turma os movimentos que farão parte da coreografia.

Na última etapa, dependendo do número de participantes e da destreza do grupo, é possível aumentar a coreografia. Em determinado momento, todo(a)s soltam as mãos e coreografam movimentos de braço; além de girar, a roda pode abrir e fechar. Após a dança, você pode conversar com o(a)s estudantes e fazer a avaliação sobre a atividade desenvolvida.

Atividade 3 – Leitura da peça teatral “Romeu e Julieta”

Ao(à) professor(a):

Professor(a), para a leitura da peça teatral, é importante ter o contato com a estrutura dramática de “Romeu e Julieta”, por meio do acesso ao texto, na íntegra, de William Shakespeare. Para tanto, há uma versão da obra completa disponível no *hiperlink*: <https://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/romeuejulieta.pdf>.

Ainda que a linguagem da obra remeta ao período histórico do final do século XVI, considere este momento como um exercício de contato do(a) estudante com um texto clássico, sendo esta a experiência com uma obra artística icônicas da dramaturgia mundial. Caso não seja viável a leitura completa da obra teatral, há possibilidade de obter a peça adaptada para o público escolar, disponível no *hiperlink*: <https://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/item/romeu-e-julieta-adaptacao-da-obra-de-willian-shakespeare>.

Orienta a turma que a voz pode ser modificada na entonação, ritmo, timbre, volume e intensidade na medida em que a leitura avança. Divida as personagens para que cada estudante se torne responsável por uma. É interessante que as rubricas também possam ser lidas. Esteja atento(a) caso algum estudante necessite de auxílio para a interpretação ou apresente dificuldades no letramento. O objetivo não é a exclusão, mas o respeito à diferença do(a) outro(a).

Possibilidade de debate: *Você iria contra os seus amigos e familiares para seguir seu coração?* Proporcione que o(a)s estudantes expressem suas narrativas e expectativas.

Atividade 4 – Amor impossível

Você já teve algum amor impossível? E você conhece alguma história de um familiar que já tenha passado por essa situação?

Converse com seu familiar sobre um amor impossível vivenciado por ele(a). Pode ser algo relacionado à adolescência dessa pessoa. Pode ser um amor não correspondido. Pergunte como a pessoa se sentiu e o motivo da impossibilidade da concretude desse amor. Tome nota num papel para ser entregue na próxima aula.


Ao(à) professor(a):

Combine com a turma uma data para a entrega dos relatos coletados. Este material poderá servir como base para possíveis criações cênicas e o compartilhamento de humanidades.





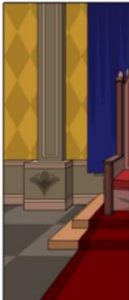




Atividade 5 – “Croquis de figurinos e traços identitários”

A atividade consiste no preenchimento de colunas com informações referentes às aparências físicas, aos traços de personalidade, aos parentes e amigos das personagens mencionadas na peça teatral “Romeu e Julieta”, permitindo, assim, o registro das nuances das características que compõem as personagens, na folha

seguinte. Para isso, o(a)s estudantes podem utilizar a adaptação do texto e, posteriormente, criar os desenhos dos croquis dos figurinos na atividade abaixo.

NOME:			
TURMA:			
DATA:			

ATIVIDADE:
PREENCHA AS CARACTERÍSTICAS DE CADA PERSONAGEM E FAÇA OS CROQUIS DOS FIGURINOS

Romeu Montéquio	Teobaldo Capuletto	Benvólio
 <div> Aparência Física: Jovem - 16 anos Bonito </div> <div> Traços: Romântico Impulsivo </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>
Frei Lourenço	Príncipe	Mercúcio
 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>
Julieta Capuletto	Ama	Paris
 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>	 <div> Aparência Física: </div> <div> Traços: </div> <div> Parentes: </div> <div> Amigos: </div>

Crie seu próprio no Storyboard That




Figura 34 - Atividade “Croquis de figurinos e traços identitários”.

II – Ações que podem ser realizadas NO DIA DA OBRA “Romeu & Julieta”

Ao(à) professor(a):

No dia da peça é importante que os equipamentos e aparelhagem técnica estejam funcionando. É recomendado que a testagem destas ferramentas seja com antecedência para que não interfira no tempo da fruição da obra artística. Se a transmissão de imagem ocorrer via Internet, é relevante atentar à qualidade da conexão. O ideal é fazer o *download* do espetáculo teatral e manter armazenado em um *pendrive* ou em um *HD* externo.

Atente-se ao tempo da montagem teatral “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, que dura aproximadamente 1h40. Caso você não tenha esse tempo de aula, dialogue com o corpo docente a fim de estabelecer parcerias para concretizar a presente atividade. Se não for possível, é importante marcar o tempo em que o espetáculo será pausado, para continuar no encontro seguinte.

Atividade 6 – “Quiz”

Uma possibilidade de atividade para esse momento pode ser a realização de um questionário sobre aspectos referentes à obra “Romeu e Julieta”, que será fruída, bem como sobre o dramaturgo William Shakespeare. Cabe destacar que o importante não é acertar todas as repostas do questionário, mas atentar a aspectos significativos da obra. Por meio da interação e do exercício, o jogo não precisa estar relacionado a uma disputa entre o(a)s estudantes da turma, pode, inclusive, ter aspectos lúdicos.

1. Como se chama o escritor da obra “Romeu e Julieta”?

a) Machado de Assis.	d) William Shakespeare.
b) Manuel Bandeira.	e) Fernando Pessoa.
c) Platão.	
2. Qual a nacionalidade do dramaturgo da peça “Romeu e Julieta”?

a) Italiano.	d) Inglês.
b) Brasileiro.	e) Português.
c) Francês.	
3. Em que período a peça teatral "Romeu e Julieta" foi escrita?

a) Entre 1591 e 1595.	d) Entre 1095 e 1100.
b) Entre 2000 e 2004.	e) Entre 230 a.C e 200 a.C.
c) Entre 2015 e 2020.	
4. A obra “Romeu e Julieta” foi escrita em forma de livro. Essa afirmação é verdadeira ou falsa?

a) Verdadeira.	b) Falsa.
----------------	-----------
5. Em qual localidade se passa a história de “Romeu e Julieta”?

a) Verona.	d) Dinamarca.
b) Paris.	e) Veneza.
c) Londres.	
6. A montagem cênica “Romeu e Julieta” do Grupo Galpão foi originalmente desenvolvida para ser apresentada no espaço da rua?

a) Verdadeiro.	b) Falso.
----------------	-----------
7. Na peça “Romeu e Julieta” os jovens protagonistas casam-se com a ajuda de Frei Lourenço. Essa afirmação é?

a) Verdadeira.	b) Falsa.
----------------	-----------

Figura 35 - Quiz sobre a obra “Romeu e Julieta”.

Atividade 7 – Tour Virtual ao Shakespeare’s Globe Theatre

Você conhece o teatro em homenagem a William Shakespeare? Sabia que o prédio teatral da imagem abaixo é uma réplica do Globe Theatre, que pegou fogo em 1613?



Figura 36 - Shakespeare's Globe Theatre, localizado em Londres.

Com o acesso à Internet e o uso de aparelhos eletrônicos é possível passear virtualmente pelo Shakespeare's Globe, através do endereço de *hiperlink*: <https://www.thinglink.com/video/884052882968543232?buttonSource=viewLimits>.

O *tour* virtual é interativo e permite a visualização do espaço em 360 graus, além de fotografias, vídeos e da escuta de áudios ao longo do passeio digital.

Ao(à) professor(a):

O tour virtual e gratuito pode oferecer aos estudantes o contato com a arquitetura singular do teatro. Na época de William Shakespeare, o teatro se caracterizava como um evento popular em que o público tinha a possibilidade de apreciar o espetáculo cênico próximo ao palco, em um ambiente informal e de interatividade com os atores e entre a própria plateia.

Para este caderno de mediação, o uso do celular pode ser um recurso tecnológico para o registro, em formato de fotografia, referente à cena da montagem “Romeu & Julieta” que o(a) estudante considerou mais significativa durante a fruição digital. Posteriormente, esta atividade pode ter desdobramentos em relação ao compartilhamento de imagens e suas impressões acerca do que as cenas suscitaram em cada espectador(a).

Caso o(a) estudante deseje realizar alguma pergunta ou comentário sobre o espetáculo, você pode pausar a obra para acolher o questionamento do(a) discente.

Atividade 8 – Fruição do espetáculo teatral “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão

Abaixo está o espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão, na íntegra. Basta clicar. Tenha um ótimo espetáculo!



Figura 37 - Vídeo do espetáculo “Romeu & Julieta”, do Grupo Galpão.

Atividade 9 – Conversa sobre o espetáculo “Romeu & Julieta”

Ao(à) Professor(a):

Instigue seu(ua)s estudantes a pensar em alguma memória ou fato que a montagem teatral tenha despertado. Inicialmente, estimule o(à)s estudantes a compartilhar verbalmente com o grande grupo qual foi a memória provocada pela obra. Não há problema se a narração não estiver diretamente relacionada ao tema da obra artística. O mais relevante é que cada estudante, enquanto espectador(a), possa expor as associações criadas com a montagem para transformar em palavras a experiência da fruição artística.

III – Ações que podem ser realizadas DEPOIS DA OBRA “Romeu & Julieta”

Atividade 10 – Debate a partir de perguntas-disparadoras

Ao(à) Professor(a):

Esta atividade tem como objetivo a discussão a partir do espetáculo teatral fruído, tendo como mote as perguntas-disparadoras abaixo. Para isso, a sugestão é imprimir-las, recortá-las e dobrá-las em cinco papéis distintos com a finalidade de um sorteio. Na medida em que o(a)s estudantes sorteiam as indagações, em tom de

conversa, podem manifestar seus pareceres e considerações sobre os temas propostos.

Esta atividade ajuda a desenvolver narrativas por meio das experiências do(a)s estudantes, possibilitando momentos de escuta, reflexão e acolhimento. Este momento de conversa é um espaço aberto e democrático para o debate.

O que você sentiu durante a fruição do espetáculo?
Você conhece ou já assistiu outras produções artísticas que abordam as temáticas presentes em “Romeu e Julieta”?
Quais as lembranças que a obra lhe suscitou?
Você já tinha visto um espetáculo que utiliza um carro como cenário? O que você pensa sobre essa escolha estética?
Você recomendaria esse espetáculo?

Figura 38 - Perguntas-disparadoras sobre o espetáculo “Romeu & Julieta”.

Atividade 11 – Autor da peça

Ao(à) Professor(a):

O objetivo deste exercício é imaginar um final alternativo para a peça teatral “Romeu e Julieta” e criar um texto, mantendo sua estrutura dramática, no qual o(a)s estudantes possam aprofundar suas perspectivas a partir da pergunta: Se você fosse o(a) autor(a) da peça de teatro “Romeu e Julieta” qual final você escreveria?

O ponto de partida em comum para o desenvolvimento da criação pode ser o momento em que a personagem Julieta tem em mãos o sonífero e decide tomá-lo ou não. Caso o(a)s estudantes não se recordem da escrita dramatúrgica, podem consultar a adaptação disponibilizada anteriormente em *hiperlink*, para a sua realização, em formato de diálogos.

[illegible]

Figura 39 - Final alternativo escrito pelo(a)s aluno(a)s.

Atividade 12 – Leitura dramática e sonoplastia de “Se você fosse o(a) autor(a)...”

Ao(à) Professor(a):

Esta atividade está relacionada à leitura dos trabalhos acerca das produções, “Se você fosse o(a) autor(a)...”, criadas pelo(a)s estudantes na proposta anterior, bem como a ambientação, por meio de sons da atmosfera incitada pela cena escrita. Assim, os discentes devem se dividir em três grupos: leitores, sonoplastas e

espectadore(a)s. O(a)s estudantes do grupo dos leitores ficam responsáveis pelas falas pertencentes às personagens, e na medida em que as narrativas construídas pelo(a)s colegas são reveladas, o(a)s estudantes responsáveis pela sonoplastia emitem sons alusivos à situação de cena, respeitando, entretanto, o fluxo da leitura. Uma sugestão para esta atividade é a distribuição de cópias dos textos, tanto para o grupo de sonoplastia, como para o grupo de leitores.

Se torna positivo que o(a) discente responsável pela autoria do texto permaneça externo à leitura, enquanto espectador(a) da obra.

ATIVIDADE 13 – Jogo “Zip Zap Zum”

O jogo “Zip, Zap, Zum”⁴², é caracterizado pela organização do grupo em círculo. Os jogadores devem produzir uma palma para a esquerda e dizer “Zip”. Para o lado direito, a palma será acompanhada do termo “Zap”. E para mudar a direção, cruzando o círculo, se juntam os braços esticados à frente do corpo apontando para outro participante em qualquer lado ou posição no círculo, acompanhada do termo “Zum”.

Ao(à) Professor(a):

Este jogo é uma sugestão para que sejam desenvolvidas a concentração e a atenção para a atividade de criação de cenas (Atividade 14) ou mesmo para a atividade de leitura dramática (Atividade 12).

ATIVIDADE 14 – Criação de cenas “Amor impossível”

Qualquer história pode virar uma cena? As minhas memórias também podem ser transformadas em cenas? Lembra dos relatos do “Amor impossível”? Vamos transformá-los em cena?

Ao(à) Professor(a):

A turma pode ser dividida em grupos de quatro a cinco integrantes. Para uma divisão mais democrática, é válido que ocorra a distribuição de números, aonde cada estudante receba um número e, em seguida, aqueles que têm um número em comum se encontram.

As narrativas outrora coletadas devem ser devolvidas aos estudantes e, em grupo, eles podem selecionar uma história do(a)s componentes para a improvisação cênica. Cabe ressaltar que o(a)s estudantes precisam autorizar a criação cênica dos

⁴² Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/65307961/04-jogos-e-brincadeiras-1>. Acesso em: 06 Fev. 2023.

seus relatos, pois serão encenados em sala de aula. Permita que os grupos se organizem e destine um tempo médio de 20 minutos para tal. Enfatize para os grupos que as cenas podem ser estruturadas com o uso de música, cenários e figurinos, bem como o emprego de iluminação. Na sequência, haverá a apresentação e avaliação das cenas.

Chegando ao final

Ao finalizar este material, é desejável que o(a) professor(a) possa expandir suas estratégias de atividades artístico-pedagógicas para a fruição digital. Pensar sobre ações (*Antes da obra cênica*, *No dia da obra cênica* e *Depois da obra cênica*) de mediação teatral é também possibilitar que os sujeitos possam fruir de outras produções no formato digital pertencentes ao campo das artes da cena.

Verbetes utilizados:

Cenografia: A cenografia possibilita a ambientação da cena, determinando a movimentação dos atores/atrizes e construindo significados como parte da encenação. Pode ser realizada com materiais diversos: caixas de papelão, jornais, tecidos, cartolina, carteiras, mochilas, etc.

Figurino: O figurino é um recurso de expressão que possibilita a construção de significação entre a personagem e a peça. O uso do figurino não necessita ser fiel à época em que a peça se passa, podendo ser coerente com o conceito da encenação.

Iluminação: A fonte de luz e seu posicionamento são determinantes na composição da cena. Elas podem ser variadas: celulares, lanternas, abajures, lâmpadas. Em ambientes fechados, que viabilizem blecaute, a iluminação se torna um elemento cênico expressivo.

Palco: Existem diversos meios de disposição do(a)s espectador(a)s. O palco italiano se tornou a organização de cena mais comum: acontece dentro de uma caixa preta, de frente ao público. Existem outros tipos de palco, como o palco elisabetano, tendo por característica o avanço do proscênio em direção à plateia; e o teatro de arena, no qual o público se instala ao redor do espaço de encenação.

Sonoplastia: Se caracteriza pelo conjunto de sons que compõem uma cena, ambientando as ações. Os sons podem ser retratados como efeitos sonoros: chuva, campainhas, buzina, etc. E também por trilha sonora: as canções que marcam as cenas.

4 SOBRE A MARGEM: UMA PONTE ENTRE O POSSÍVEL E O IMPOSSÍVEL

Ao término desta dissertação, cabe destacar, de acordo com a OPAS, no dia cinco de maio de 2023, foi decretado o fim da emergência de Saúde Pública de Importância Internacional referente à COVID-19, porém, perdurando como uma ameaça à saúde e mantendo a classificação de “pandemia” pela OMS (OPAS, 2023). No entanto, os fatores de situação de emergência global apontados pela reportagem “Por que a OMS continua considerando a covid-19 uma emergência mundial de saúde?”⁴³, publicada pelo *síte* Brasil de Fato, revelaram a existência de desigualdade vacinal, de testagens insuficientes e de enfraquecimento da vigilância sanitária e de pesquisas, fatores que ainda necessitam de atenção dos países. Ainda em maio de 2023, as infecções provocadas pelo Coronavírus continuaram provocando considerável número de internações e mortes, porém em menor quantidade. De acordo com a OPAS, o Brasil totalizou, em 1º de maio de 2023, 701.215 mortos.

A pandemia por COVID-19 trouxe alterações sobre como podemos gerir a existência das coisas em nosso entorno, bem como as relações que nos sustentam em sociedade. O que outrora era visto como legítimo ou óbvio fora colocado em dúvida, seja na forma de se fazer ciência, sejam nas produções artísticas e pedagógicas, sejam nas relações afetivas e no ressignificar das coisas: o que é estar mais ou menos “próximo” de alguém? O que é uma “distância segura” para uma determinada prática?

O estado pandêmico evidenciou a imposição do formato digital, outrora deslegitimado pelas artes da cena, tendo se tornado um instrumento constante de trabalho tanto no âmbito artístico quanto no âmbito escolar. No retorno às atividades de convívio social presencial, por meio da pesquisa científica e da vacinação em massa da população brasileira, foi reestabelecida a fruição da obra artística no formato presencial, permitindo, assim, que os sujeitos se desloquem de território.

Contudo, ainda que o deslocamento de sujeitos ocorra, o espaço escolar mantém-se onde está, seja em sua estrutura enquanto instituição, seja no acesso ou na escassez de recursos tecnológicos. Ainda que de forma contraditória, a limitação geográfica pode, de certo modo, ser transposta por meio de dispositivos presentes na

⁴³ Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/01/30/por-que-a-oms-continua-considerando-a-covid-19-uma-emergencia-global-de-saude>. Acesso em: 01 Mai. 2023.

história recente, tais como: arquivos de mídia digital, *pen drives*, *notebooks*, *smartphones*, plataformas digitais, *streaming*, *podcasts*, entre outros, por meio do esforço docente em criar uma ponte entre o possível e o impossível na atuação escolar.

Como alternativa às restrições de deslocamento e às condições impostas pela situação pandêmica, as artes da cena utilizaram recursos mediados pela tecnologia, trazendo, assim, relações e percepções de outra ordem com o espectador. Conforme citado, a produção de obras digitais foi relevante, tal qual as poéticas desenvolvidas pelos grupos e companhias artísticas. Cabe questionar se essas criações digitais continuarão a ser disponibilizadas pelos seus autores, tendo em vista o retorno às atividades presenciais, bem como a criação de um repositório *online* para o acesso continuado e o registro histórico no campo das artes da cena.

Assim, a utilização deste recurso por professore(a)s, estudantes das artes da cena, pesquisadores e pela própria população brasileira, tendo em vista as dimensões geográficas que o Brasil possui, de modo algum busca substituir a fruição presencial da obra artística. Pelo contrário: permitir o acesso digital e o desenvolvimento do acesso linguístico à obra de arte é também garantir a democratização da educação e da cultura previstos na Carta Magna de 1988. Se há uma vasta produção artística digital por parte de grupos artísticos, considerando a difusão destes materiais em festivais *online*, cabe interrogar como permitir e coletivizar essas criações para a comunidade escolar, bem como a mediação entre a obra artística e o público.

Assim como a imagem do deslocamento de uma margem para outra, a mediação teatral digital trouxe ao corpo discente uma possibilidade de fruir sobre outros lugares, temáticas artísticas e o acesso linguístico no contato com as artes da cena, podendo ser um recurso continuado para professore(a)s, seja no campo escolar ou mesmo fora dele. Este movimento criativo tornou-se, ao longo da construção desta pesquisa, uma potência artística e pedagógica sobre o papel do(a) professor(a) e no gesto da sua curadoria na instituição escolar, demonstrando que a seleção de uma obra artística digital de modo algum deve ser reduzida a uma escolha moral ou meramente vinculada a uma atividade burocrática durante a prática docente, assim como a sua censura por parte de coordenações de ensino.

Ao pensar na mediação teatral, há um comprometimento no planejamento do(a) professor(a), seja de forma objetiva (conteúdos, estrutura física, instituições de ensino), seja de forma subjetiva (comunidades, sujeitos, currículo) (Koudela, 2005).

Para a pesquisadora Ninim, a mediação teatral pode ser considerada uma metodologia teatral, já que “[...] envolve a aproximação dos universos da criação teatral do artista, da criação pedagógica do mediador e da criação receptiva do público; aproximação dos universos da escola e do teatro” (Ninim, 2020, p. 31).

Ora, esse exercício artístico-pedagógico da aproximação é, de fato, um gesto de responsabilidade do(a) professor(a)-curador(a) daquilo que ele(a) deseja apresentar para seu(a)s estudantes, possibilitando, na singularidade do encontro, a construção das subjetividades humanas. Para a filósofa Hannah Arendt (2016), “a qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo” (Arendt, 2016, p. 142).

O que desejo afetar no meu trabalho enquanto artista-professora e pesquisadora? Ao refletir sobre a minha prática docente, penso que me aproximo das juventudes, de singularidades que estão na minha frente. Há um sentido ontológico nesta concepção sobre o que sou no momento, e diante do(a) outro(a), aquilo que posso *vir-a-ser*. A solução que encontro, frente à barbárie da existência, é insistir no ato pedagógico: proporcionar realidades em que a arte, enquanto um respiro, irrompe barreiras simbólicas e sociais.

No trabalho como professora-curadora, percebo as antíteses entre aquilo que estou me tornando, como funcionária pública, e o jovem corpo discente, envolto de expectativas. Observo o quanto há de contradição entre o que preciso fazer como professora da rede pública de ensino e o que desejo para além da instituição escolar. Meu cargo enquanto servidora pública traz as premissas do estado democrático de direito, como também a garantia da legalidade, a impessoalidade, a moralidade, a probidade e a eficiência nos meus atos administrativos. Frente à escola pública, percebo o constante ir e vir do(a)s estudantes e do modo como estes estão parcialmente ocupados pelo consumo, pelo cansaço e pela violência – resultado do avanço do neoliberalismo, do totalitarismo e por outros tantos absurdos da vida adulta: hostilizados pelo descaso e pela espera; por tudo aquilo que a burocracia diária constrange; pelos equívocos do tempo e das coisas que se perdem em meio às relações. Dessa forma, me sinto, uma vez mais, responsável em suspender o tempo, mesmo que de forma breve, para que o(a)s estudantes possam falar e ouvir sobre suas formas de (re)existência. A possibilidade da cocriação, sim, porém apartada dos vícios adultocêntricos – isto é, para além da margem da vida.

Ao considerar o processo de cocriação, destaco a construção da narração, por parte do(a)s estudantes, e os reflexos que suas produções implicaram em suas aprendizagens. Talvez a ideia de “narração” esteja, ela mesma, deslocada no tempo histórico do ensino. No que tange os constantes enfrentamentos burocráticos e sociais do próprio sistema educacional brasileiro, resolver os “processos bancários” deste é, em parte, um problema que não compete apenas à docência ou mesmo a competência de um único corpo docente. O que atravessa a minha prática docente e a narrativa discente está, contudo, naquilo que é vociferado pelo ato criativo de ambas as partes – daquilo que podemos paralelamente evidenciar acerca do tempo e do espaço institucional.

Esta pesquisa elaborada com estudantes do 9º ano da E.M.E.F. Anita Garibaldi, pertencentes à rede de ensino do município de Guaíba, resultou na reflexão teórica sobre a mediação teatral; acerca da prática realizada em sala com os estudantes pautada na metodologia da pesquisa-ação; e, também, a respeito da organização e proposição do caderno de mediação teatral. Desta forma, o presente caderno de mediação dispõe de ações *antes da obra cênica*, *no dia da obra cênica* e *depois da obra cênica*, responsáveis por mobilizar o(a)s estudante(s) na cocriação da obra de arte e na formulação de discursos próprios (Pupo, 2015, 2021). O ato de criar é envolto de processos e de incertezas sobre o que pode ser ou deixar de ser. Se existe a motivação, mesmo que de forma indireta, ela mesma pode ser vista sem efeito aparente, suscitando que a sua falta é também material motivador: dar sentido, criar, desenvolver algo, por menor que seja, é envolver movimentos e afetos que deixam rastros possíveis de serem percebidos.

Como anteriormente mencionado, o caderno de mediação pode ser um potente recurso artístico-pedagógico para a experiência da fruição da obra de arte, prospectando, assim, a necessidade da elaboração destes materiais pelos grupos e festivais das artes da cena. Por maior que seja o esforço para mapear processos de ensino e de criação, no centro disso, está o sujeito e toda a sua subjetividade. Para tanto, o ato de criar é também estabelecer vínculos e pulsões vitais; dizer ao tempo presente o quanto ainda somos capazes de responder contra tudo aquilo que não nos pertence; também, o que nos *comove* ao olhar a história do(a) outro(a).

Descobrir a humanidade de uma história é anterior ao seu acontecimento enquanto documento. Há, contudo, um processo de diálogo e de descobertas sobre o individual e o coletivo, nem sempre evidente a todo(a)s, muitos menos audível.

Possibilitar o compartilhamento de tais histórias na sala de aula, sejam elas pequenas ou grandes, é restabelecer um secreto contato com a humanidade, presente no movimento histórico desta e no rastro da memória de cada estudante, porém passível de esquecimento.

As experiências e narrativas vivenciadas pela participação do(a)s estudantes durante o processo de pesquisa-ação reafirmaram a importância da metodologia de pesquisa, bem como o incentivo a autonomia destes. Permitir que a juventude possa narrar suas histórias é redescobrir o protagonismo do coletivo por meio da sua singularidade e potência. Durante o ano letivo, em atividades de propostas de outros componentes curriculares da escola, por meio do vínculo estabelecido, o grupo confiou em minha atuação docente como referência para o desenvolvimento e acompanhamento de tais tarefas, como gincanas e festividades. Fato é que, ao término do ano letivo de 2022, fui agraciada pelo convite de ser a professora paraninfa da turma de formatura de conclusão de ensino básico.

Por fim, a realização deste trabalho demonstrou um melhor entendimento sobre as possibilidades referentes à atuação do professor(a)-curador(a) no campo escolar. Ainda assim, destaco que esta pesquisa não pode ser vista como um fim em si mesma, nem como uma idealização do papel do(a) professora(a) dentro e fora da sala de aula. Cabe evidenciar a necessidade de investimentos em pesquisas que investiguem a importância do(a) professor(a) no componente curricular de Arte em sala de aula, tal qual a continuidade de programas de pós-graduações profissionais, permitindo, desta forma, que a atuação docente possa ocorrer de forma continuada e ampliada. Ao difundir a possibilidade de um sistema de ensino que dialogue com as questões contemporâneas da sociedade brasileira, é necessária a criação de políticas públicas que incentivem a prática da mediação teatral em parceria com os campos cultural e educacional, contemplando, assim, a diversidade e a emergência que o tempo histórico nos impõe.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 8ª ed. 2016.

AQUINO, Rita Ferreira de. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas**: um estudo de caso na cidade de Salvador. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27494>. Acesso em: 15 Mai. 2022.

AQUINO, Rita; ASSIS, Felipe de. Como fazer juntos? Práticas colaborativas em mediação cultural. **Palco Giratório**: circuito nacional/ Sesc, Rio de Janeiro, p. 32-39, 2019.

BARBERIA, Lorena G., *et al.* Uma avaliação dos programas de educação pública remota dos estados e capitais brasileiros durante a pandemia do COVID-19. **Centro de Aprendizagem em Avaliação e Resultados para a África Lusófona e o Brasil (FGV EESP CLEAR)**. São Paulo, 2021. Disponível em: <http://fgvclear.org/site/wp-content/uploads/remote-learning-in-the-covid-19-pandemic-v-1-0-portuguese-diagramado-1.pdf>. Acesso em: 24 Mar. 2023.

BARBOSA, Ana Mae. Mediação cultural é social. *In: Arte/educação como mediação cultura e social*. Ana Mae Barbosa e Rejane Galvão Coutinho (orgs.). São Paulo. UNESP, p. 13-22, 2009.

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Ensino da arte no Brasil**: Aspectos históricos e metodológicos. Universidade Estadual Paulista – UNESP. Rede São Paulo de Formação Docente - Redefor – 2a Ed. São Paulo, 2011. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40427>. Acesso em: 16 Mai. 2022.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política** – ensaios sobre literatura e história da cultura. Editora: Brasiliense. São Paulo, SP, 1987.

BROOK, Peter. **O Teatro e Seu Espaço**. Petrópolis: Editora Vozes, 1970.

CASSESE, Patrícia. Yara de Novaes apresenta '(Des)memória', jogo teatral virtual. *In: Portal O Tempo*. Janeiro de 2021. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/entretenimento/yara-de-novaes-apresenta-des-memoria-jogo-teatral-virtual-1.2433113>. Acesso em: 22 Jan. 2023.

CARVALHO, Louise Chagas Loeser de. **Mediação em artes cênicas na pandemia**: desafios e possibilidades para a geração de impactos formativos durante o distanciamento social. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/4a26a839-b6e2-495f-b107-932db9684990/tc4319-louise-carvalho-mediacao.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2022.

CHAUÍ, Marilena. Cidadania cultural: relato de uma experiência institucional. *In: Cidadania Cultural: O Direito à Cultura*. São Paulo, 2. ed, Fundação Perseu Abramo, p. 85-133, 2021.

COÊLHO, Marcus Vinícius Furtado. O STF e a inconstitucionalidade do "Escola Sem Partido". **Consultor Jurídico**. 20 Jun. 2021. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-jun-20/constituicao-stf-inconstitucionalidade-escola-partido>. Acesso em: 15 Fev. 2023.

DEMO, Pedro. **TICs e EDUCAÇÃO**. [s/], 2008. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1162RgYZyWYyTDO_zINSEks-izDZUOgTN/view. Acesso em: 15 Jun. 2022.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 4. ed. 2020a.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 5. ed. 2020b.

DESGRANGES, Flávio. A Poética do Participador: efeito estético para além do sentido. *In: Pedagogias do desterro*: práticas de pesquisa em artes cênicas. NOGUEIRA, Marcia Pompeo *et al.* São Paulo. Hucitec, 2020c. p. 267- 280.

DESGRANGES, Flávio. O que eu Significo Diante Disso: ação artística com espectadores teatrais. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, 2020d. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266094955>. Acesso em: 10 Mai. 2021.

DESGRANGES, Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação de Público. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 1, n. 10, p. 075-083, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075>. Acesso em: 15 Jul. 2022.

DOS SANTOS, M. S. As megaexposições no Brasil: democratização ou banalização da arte? **Cadernos de Sociomuseologia**, v. 19, n. 19, p. 83-114, 2002.

DUBATTI, Jorge. Entrevista. A pandemia revelou o poder do convívio. Disponível em: <https://revistacontinente.com.br/edicoes/240/ra-pandemia-revelou-o-poder-do-convivior>. Acesso em: 27 Fev. 2021.

DUBATTI, Jorge. Experiência Teatral, Experiência Tecnovivial: nem Identidade, nem Campeonato, nem Superação Evolucionista, nem Destruição, nem Vínculos Simétricos. Tradução de Victor Lavarda de Freitas. **Rebento**: revista eletrônica de Artes Cênicas, São Paulo, v. 1, n. 14, p. 254-269, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicos.ia.unesp.br/index.php/rebento/article/view/503>. Acesso em: 12 Abr. 2022.

DUPRAT, Andréia Carolina Duarte. Grupo Galpão: pensamento e obra. **HACER - História da Arte e da Cultura**: Estudos e reflexões, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.hacer.com.br/#!/blank-1/le5iz>. Acesso em: 30 Jan. 2023.

ESCOLA SEM PARTIDO. **Estatuto Escola sem Partido**. [s.l.] [2019 ou 2020]. Disponível em: <http://escolasempartido.org/>. Acesso em: 15 Fev. 2023.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio**: o minidicionário da língua portuguesa. 6ª ed. Revista e atualizada. Curitiba: Posigraf, 2004.

FERREIRA, Thaís. Formação de Professores-Espectadores: como as licenciaturas em Teatro e Dança brasileiras abordam a recepção cênica e as pedagogias do espectador? In: **Cadernos do GIPE-CIT: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão em Contemporaneidade, Imaginário e Teatralidade** / Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 38., setembro, 2017, Salvador: UFBA/PPGAC.

FILLER, Zina. Mediação para dança contemporânea: um primeiro desafio para gestores, artistas e instituições culturais. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação – SESC**, São Paulo, n. 01, p. 135-145, nov. 2015.

GARCIA, Fernanda Wolf. A importância do uso das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. **Educação a Distância**, Batatais, v. 3, n. 1, p. 25-48, jan./dez. 2013.

GOMES, Clara. **A internet como um lugar intercriativo e produtilizado**: o caso da ciberformance. CECL, Centro de Estudos de Comunicação e Linguagens, Universidade Nova de Lisboa, AVANCA | CINEMA, Portugal, 2014.

GOMES, Sidmar Silveira. Entre arte e pedagogia em tempos de pandemia: ensino remoto e mediação teatral. **Revista da FUNDARTE**. Montenegro, p.01-20, ano 21, nº 44, janeiro/março de 2021. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/revistadafundarte/index>. Acesso em: 30 Mar. 2022.

GRAU, Oliver. Telemática Já. In: **Arte Virtual da Ilusão à Imersão**. São Paulo: Senac, p. 307-333, 2003.

GRUPO GALPÃO. **Grupo Galpão**, © 2014-2021. Romeu & Julieta. Disponível em: <https://www.grupogalpao.com.br/>. Acesso em: 17 Ago. 2022.

GROTOWSKI, Jerzy. **Para um teatro pobre**. Brasília: Teatro Caleidoscópio & Editora Dulcina, 2ª ed. 2011.

GUERREIRO, Paula Mathenhauer. O "Romeu e Julieta" de Gabriel Villela: uma experiência do novo lugar da dramaturgia clássica. **Revista Gama, Estudos Artísticos**. (2016) ISSN 2182-8539, e-ISSN 2182-8725, 4 (7): 138-144.

HOFF, Mônica. Mediação (da arte) e curadoria (educativa) na Bienal do Mercosul, ou a arte onde ela aparentemente não está. **Revista Trama Interdisciplinar**, 4(1), 2013. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/5543>. Acesso em: 10 Jul. 2021.

ISAACSSON, Marta. Teatro e tecnologias de presença à distância: invenções, mutações e dinâmicas. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 3, n. 42, dez. 2021.

ITAÚ CULTURAL; DATAFOLHA. **Hábitos Culturais II**. Jun. 2021. Disponível em: <https://www.publishnews.com.br/estaticos/uploads/2021/07/QmugDvo9i3wJgrAirmRWIAmo7MeckDtUT3dvBD4X4mmG4CBPb70PIPKr8RkDjqdBW5wRGvbmqrqtJSXx.pdf>. Acesso em: 22 Abr. 2022.

KOUDELA, Ingrid. **A ida ao teatro**. Sistema Cultura é currículo. São Paulo: 2008. 39 p.

KOUDELA, Ingrid Dormien. Abordagens metodológicas do teatro na educação. **Revista Científica**, São Luís, v. 3, n. 2, dez. 2005. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Arte/artigos/metodo_teatro.pdf. Acesso em: 22 Fev. 2023.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. 1ª Ed. 2ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica. 2016.

LARROSA, Jorge; RECHIA, Karen. Exercício. In: **P de professor**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. p.171-176.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em Defesa da Escola**: uma questão pública. 2.ed; 1.reimpressão. Belo Horizonte. Autentica Editora, 2015.

MEIRA, Béa *et al.* **Mosaico arte**: ancestralidade, 9º ano: ensino fundamental, anos finais. 2. Ed. São Paulo. Scipione, 2018.

MICHAELIS: **dicionário escolar inglês**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

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

OLIVEIRA, Ney Wendell Cunha. **A mediação teatral na formação de público**: o projeto Cuida Bem de Mim na Bahia e as experiências artístico-pedagógicas nas instituições culturais do Québec. 2011. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

PAMPLONA, Nicola. Segundo IBGE, 4,3 milhões de estudantes brasileiros entraram na pandemia sem acesso à internet. **Folha de São Paulo**. 14 Abr. 2021. Disponível em: <https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:PFx2wSvdSW0J:https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2021/04/segundo-ibge-43-milhoes-de-estudantes-brasileiros-entraram-na-pandemia-sem-acesso-a-internet.shtml&cd=15&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso em: 26. Mar. 2023.

PEIXOTO, Mariana. Galpão estreia "Quer ver escuta", primeira peça radiofônica do grupo. **Estado de Minas**. 10/07/2021. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/cultura/2021/07/10/interna_cultura,1285307/galpao-estreia-quer-ver-escuta-primeira-peca-radiofonica-do-grupo.shtml. Acesso em: 17 Mar. 2023.

PEREIRA, Ohanna Simioni Pico. A fruição estética do espectador teatral em tempos de pandemia: inquietações de uma arte-educadora em estado de atenção. **Rebento**, São Paulo, n. 13, p. 373-387, jul/dez, 2020.

PUPO, Maria Lucia de Souza Barros. Produzir e fruir imagens digitais: Um desafio pedagógico. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, Set. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o Espectador: artistas e docentes em ação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 330–355, 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/50327>. Acesso em: 20 Ago. 2022.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; VELOSO, Verônica. Ação Cultural e Ação Artística: territórios movediços. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 10, n. 2, p. 01-21, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266096342>. Acesso em: 22 Fev. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Por uma arte do espectador. **A[I]berto**: 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 Abr. 2012.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento**, Florianópolis, n. 17, p. 113-121, set. 2011.

RAMOS, Luiz Fernando; MARTINS Ferdinando. Aproximar-se da população é um dos desafios do teatro no Brasil. **Jornal da USP**. 20 Mar. 2020. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=308569>. Acesso em: 03/05/2023.

ROCHA, Luiz. “**Romeu e Julieta**” - Grupo Galpão no Globe Theatre – 2012. YouTube, 20 Mar. 2017. 1 vídeo (98 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=pNvTDEpIX0o&ab_channel=LuizRocha. Acesso em: 04 Abr. 2022.

SOUZA, Karla Beatriz Soares de; GONÇALVES, Lília Neves. O saber musical escolar e o livro didático de arte: uma análise dos conteúdos nas coleções aprovadas no PNLD. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, vol.22, n. 1. Jan. Abr./2020.

THE SHAKESPEARE GLOBE TRUST, Shakespeare’s Globe Theatre, © London 2023. Disponível em: <https://www.shakespearesglobe.com/discover/>. Acesso em: 9 Mar. 2023.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 15ª. ed. 2007.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Secretaria de Cultura da Bahia. 2014. Disponível em: <http://www.fundacaocultural.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=8911>. Acesso em 03 Jul. 2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Questionário Individual Sobre a Fruição Remota da Turma 92

Descrição do formulário

Espectáculo teatral "Romeu e Julieta", do Grupo Galpão.



Responda às perguntas abaixo:

Descrição (opcional)

Nome do(a) estudante-pesquisador(a): *

Texto de resposta curta

1) Sobre o jogo "Gato e rato de olhos vendados", você considera que a realização em aula foi:

Múltipla escolha



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula
- ☐ Adicionar opção ou adicionar "Outro"



Obrigatória ☒

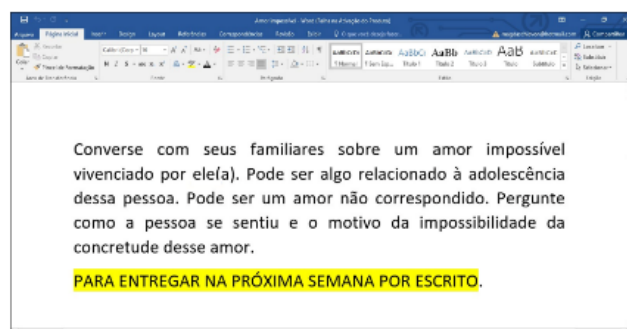
Sobre a pergunta anterior (pergunta 1), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: *Não compareci neste dia.*

Texto de resposta longa

2) Sobre a atividade "Amor impossível", escrita a partir de um relato de um(a) familiar, você considera que a realização da atividade foi:



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 2), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: *Não compareci neste dia.*

Texto de resposta longa

3) Sobre a dinâmica da "Leitura da adaptação da obra 'Romeu e Julieta' ", realizada conjuntamente pelo grupo, você considera que foi:



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 3), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: Não compareci neste dia.

Texto de resposta longa

5) Sobre a escolha da obra digital "Romeu e Julieta", do grupo Galpão, para a fruição (assistir) em aula, você acha que foi (você pode considerar a temática da obra, a atuação, os figurinos, a maquiagem, o texto, o cenário, dentre outros):



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

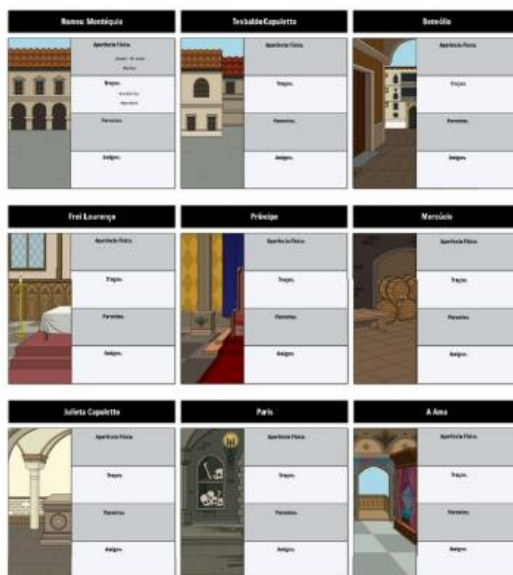
Sobre a pergunta anterior (pergunta 5), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: Não compareci neste dia.

Texto de resposta longa

4) Sobre a atividade "Croquis de figurinos e traços identitários", na qual tinham de ser realizados os desenhos dos figurinos e as características das personagens, você considera que a realização foi:



One ano antigo no Storyboard That

- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 4), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: Não compareci neste dia.

Texto de resposta longa

6) Sobre as conversas a partir das "perguntas-disparadoras", realizadas em círculo, em sala de aula, você considera que foi:



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 6), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: Não compareci neste dia.

Texto de resposta longa

7) Sobre o exercício "Se você fosse o autor da peça de teatro 'Romeu e Julieta' qual final você escreveria?", realizado em aula, você considera que foi:

[illegible]

- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 7), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: *Não compareci neste dia.*

Texto de resposta longa

Texto de resposta longa

8) Sobre as criações de cenas em grupos, a partir dos relatos "Amor impossível", realizadas em aula, você considera que foi:



- ☐ Importante (significativo)
- ☐ Indiferente (tanto faz)
- ☐ Irrelevante (desnecessário)
- ☐ Não compareci nesta aula

Sobre a pergunta anterior (pergunta 8), comente sobre sua resposta.

Observação:

Se você não esteve presente nesta aula, escreva no campo abaixo: *Não compareci neste dia.*

Texto de resposta longa

9) Você possui alguma sugestão de atividade que poderia contribuir sobre a temática do espetáculo teatral assistido, no formato digital, "Romeu e Julieta" (exceto as que foram realizadas em aula)? Explique como seria.



Texto de resposta longa

10) Quais o(a)s exercícios/atividades realizado(a)s em aula sobre o espetáculo teatral "Romeu e Julieta", assistido no formato digital, que você mais gostou? Cite até duas atividades e explique o motivo da(s) escolha(s).



Texto de resposta longa