

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
ESCOLA DE BELAS ARTES

Layane Pereira Pavão

MEDIAÇÃO EM DECURSO:  
das relações entre criar e fruir

Belo Horizonte  
2020

Layane Pereira Pavão

**MEDIAÇÃO EM DECURSO:**  
das relações entre criar e fruir

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Artes.

Linha de pesquisa: Arte e Experiência Interartes na Educação

Orientador: Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo

Ficha catalográfica  
(Biblioteca da Escola de Belas Artes da UFMG)

792.028 Pavão, Layane Pereira, 1993-  
P337m Mediação em decurso [manuscrito] : das relações entre criar e fruir /  
2020 Layane Pereira Pavão. – 2020.  
115 p. : il.

Orientador: Ricardo Carvalho de Figueiredo.


Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais,  
Escola de Belas Artes.

Inclui bibliografia.

1. Artes cênicas – Teses. 2. Atores – Teses. 3. Platéias de teatro –  
Teses. 4. Representação teatral – Teses. 5. Teatro e sociedade – Teses.  
6. Teatro – Discursos, ensaios, conferências – Teses. I. Figueiredo,  
Ricardo Carvalho de, 1982- II. Universidade Federal de Minas Gerais.  
Escola de Belas Artes. III. Título.

Folha de Aprovação - Assinatura da Banca Examinadora na Defesa de Dissertação da aluna **LAYANE PEREIRA PAVÃO** - Número de Registro **2018664063**.

Titulo: “**MEDIAÇÃO EM DECURSO: das relações entre criar e fruir**”



Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo – Orientador – EBA/UFMG



Profa. Dra. Renata Patrícia da Silva – Titular – UFT



Prof. Dr. Clóvis Domingos dos Santos – Titular – UFOP

Belo Horizonte, 12 de fevereiro de 2020.

À memória da minha amada mãe, Maria Anilde, a pessoa que mais me motivou a ingressar no mestrado e que, durante o decorrer deste trabalho, se despediu do palco deste mundo para brilhar na eternidade.

## AGRADECIMENTOS

A Deus e ao meu Anjo da guarda por toda força e proteção nessa jornada.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Carvalho de Figueiredo, por ter aceitado me orientar, por toda a amizade, escuta, paciência, sugestões e por todas as ideias trocadas durante os chás. Obrigada por ter sido tão humano.

À CAPES Proex, por possibilitar a realização desta pesquisa por meio da bolsa concedida.

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação em Artes EBA/UFMG por todo o auxílio prestado, bem como aos professores que contribuíram com o meu processo formativo durante este curso; de modo especial, minha gratidão à professora Marina Marcondes Machado, por me apresentar o seu modo fenomenológico de ver a pesquisa.

Aos discentes da disciplina optativa em que fui estagiária docente: Larissa, Lucas, Renata e Vito. Obrigada por toda a generosidade em partilhar as suas memórias e me presentear com os protocolos. Vocês enriqueceram este trabalho!

À professora e artista Mônica Peluci, por toda a abertura, parceria e trocas. Estendo meus agradecimentos também à toda a equipe da Escola Municipal Aurélio Pires. Obrigada pelo arroz doce nos dias chuvosos, pelas prosas, por todo espaço e liberdade dados. De forma especial, agradeço à turma de sexto ano B, por jogarem comigo e acolherem as propostas desenvolvidas.

Aos professores componentes da banca por aceitarem o convite.

Às colegas do grupo de pesquisa LACE, Júlia e Marilene, por todas contribuições e sugestões dadas.

À minha família, em especial minha mãe, Maria Anilde (*in memoriam*), por me mostrar que ternura e força são qualidades que podem andar juntas. Ao meu pai, Jerônimo, por me ensinar que a verdade é sempre o melhor caminho. Agradeço em especial aos meus irmãos Idayane e Jonnas por todo o carinho e compreensão, às minhas avós, Didica e Maria, por me amarem no momento mais doloroso da minha vida e aos meus primos, tias e tios, em especial à minha tia, Rosemary, por todo o auxílio prestado no decorrer deste trabalho.

Ao meu namorado, Daniel Vieira, por tantas vezes ouvir os meus parágrafos mal resolvidos e por, juntamente com minha mãe, me apoiar a ingressar e permanecer no mestrado. Obrigada por verdadeiramente caminhar ao meu lado e compreender todas as minhas ausências.

Aos amigos do Pará, Maranhão, Tocantins, Goiás e das Minas Gerais, por todo o estímulo dado. Em especial, agradeço a Hermínia Carneiro, Eloisa Ramos, Thiago Oliveira, Franciele

Martins, Geane Salles, Gleucy Vieira, Marcelo e Dilma Toscano. Vocês são a família que escolhi.

Aos autores, pesquisadores, artistas e poetas que embasaram e inspiraram esta pesquisa. E a todos que direta ou indiretamente impulsionaram o meu processo e apoiaram o meu jeito de ver a arte e a vida.

Agradeço também a todos os possíveis leitores desta escrita. Espero que se sintam em casa.

“Eu preciso de minhas memórias. Elas são meus documentos. Eu as vigio. São minha privacidade e tenho um ciúme intenso delas”.

Louise Bourgeois



## **RESUMO**

Nesta pesquisa proponho uma reflexão entre criação cênica e fruição. A relação entre os dois aspectos se desenvolveu a partir do diálogo traçado entre a coletividade e singularidade, tanto na esfera do artista (criador) quanto do espectador (fruidor). A pesquisa teve como objeto central o processo de mediação construído no contexto de uma disciplina optativa ofertada no curso de licenciatura em teatro da Universidade Federal de Minas Gerais. A partir dos registros escritos e iconográficos produzidos durante a construção desenvolvida, revelo os procedimentos trabalhados e os aspectos percebidos durante esse decurso com o objetivo de traçar um diálogo com artistas e pesquisadores acerca do processo de criação e da prática de mediação.

Palavras-chave: Criação cênica. Mediação. Fruição. Singularidade. Coletividade.

## **ABSTRACT**

In this search I propose the reflexion about between scenic and enjoyment. The relationship between two aspects developed from the dialog tracing between the collectivity and singularity, both in the sphere of the artist (creator) and the spectator (enjoyer). The search had as the main objective the meditation process built in context of a optional subject offered in theatre degree course at the Federal University of Minas Gerais. From the written records and iconographic produced the developed building, reveal a worked procedures and perceived aspects during the speech with the objective of tracing a dialogue with artists and researchers about the process of creation and the meditation practice.

Keywords - Scenic creation. Meditation. Fruition. Singularity. Collectivity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Protocolo XI, parte I.....	18
Figura 02 – Protocolo III .....	23
Figura 03 - Protocolo VII .....	23
Figura 04 - Dia da coleta de dados .....	27
Figura 05 - Aula IV: Expondo protocolos .....	30
Figura 06 - Aula IV: jogo da exposição .....	32
Figura 07 - Aula IV: jogo de improvisação com verbos .....	33
Figura 08 - Protocolo X.....	34
Figura 09 - Placa devagar escola .....	40
Figura 10 - Aula V: vídeo <i>laser tag</i> .....	41
Figura 11 - Protocolo XI, completo.....	44
Figura 12 - Protocolo XI, parte II.....	45
Figura 13 - Protocolo XI, parte III.....	45
Figura 14 - Protocolo XI, parte IV .....	46
Figura 15 - Aula VI: improvisação com o bastão.....	48
Figura 16 - Aula VI: roteiro.....	53
Figura 17 - Aula VII: experimentação com barbantes I .....	55
Figura 18 - Aula VII: experimentação com barbantes II.....	56
Figura 19 - A justiça brasileira .....	60
Figura 20 - Aula IX: leitura do protocolo XII .....	61
Figura 21 - Aula IX: experimentação com tecidos I. ....	63
Figura 22 - Aula IX: experimentação com os tecidos II.....	64
Figura 23 - Aula IX: experimentação com os tecidos III .....	65
Figura 24: - Aula IX: experimentação com os tecidos IV .....	65
Figura 25 - Protocolo XIV.....	66
Figura 26 - Aula XI: aprimoramento da primeira cena .....	70
Figura 27 - Aula XI: aprimoramento da terceira cena.....	70
Figura 28 - Aula XI: aprimoramento da quarta cena.....	71
Figura 29 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena I .....	71
Figura 30 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena II.....	73
Figura 31 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena III.....	73
Figura 32 – Cenas ensaio final .....	75
Figura 33 - Aula XVI: caminhada pelo espaço .....	81

Figura 34 - Descrição da cena .....	85
Figura 35 - Trecho do filme projetado.....	86
Figura 36 – Questionário .....	88
Figura 37 - É teatro de verdade? I .....	89
Figura 38 - Entrada dos estudantes.....	89
Figura 39 - Ingresso.....	90
Figura 40 - Disposição das cadeiras .....	90
Figura 41 - É teatro de verdade? II.....	91
Figura 42 - Apresentação do espetáculo.....	92
Figura 43 - Televisão de papel .....	93
Figura 44 - Caixas de fósforo .....	94
Figura 45 - Quebra-cabeça .....	95
Figura 46 - Dado enigmático .....	95
Figura 47 – Vídeo.....	96
Figura 48 - Momento dia das mães .....	98
Figura 49 - Performance Pele Inumana .....	99
Figura 50 - O que te fez lembrar? I .....	100
Figura 51 - O que te fez lembrar? II .....	101
Figura 52 - Interação com os objetos.....	101
Figura 53 - Árvores da escola.....	107

## SUMÁRIO

<b>DO TERRENO</b> .....	11
<b>1. DO ALICERCE</b> .....	15
1.1 Delimitação do espaço a ser escavado.....	15
1.2 Do material escolhido: o protocolo como vigas do processo de criação .....	16
1.3 Das covas: a singularidade que abre espaço para que os protocolos sejam encaixados.....	18
1.4 Do estabelecimento dos alicerces, preenchendo as vigas de concreto: a experiência individual como elemento solidificador do protocolo e do processo de criação.....	28
<b>2. DA ALVENARIA</b> .....	50
2.1 Do levantamento das paredes: encontro de singularidades que formam um todo coletivo.....	50
2.2 Da forma de trabalho: do molde dos tijolos ao encaixe dos mesmos.....	51
2.3 Levantando a primeira fileira: experimentação com as bolinhas de papel e barbantes.....	53
2.4 Levantando a segunda fileira: experimentação com a cadeira .....	57
2.5 Levantando a terceira fileira: experimentação com os tecidos .....	62
2.6 Levantando a quarta fileira: experimentação com a palavra .....	66
2.7 Levantando a quinta fileira: experimentação com a cabeça .....	70
2.8 Do reboco: uniformizando as cenas com os últimos ensaios .....	74
<b>3. DO TELHADO</b> .....	77
3.1 Engendramento.....	77
3.2 Da cobertura .....	84
3.3 Da colocação das calhas .....	102
<b>ACABAMENTO: ESQUADRIAS E PINTURA</b> .....	105
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## DO TERRENO

A analogia escolhida para apresentarmos este trabalho foi a da construção de um edifício; tal definição foi feita mediante a realidade fugaz de uma experiência pretérita perfeita. Outra motivação para tal aproximação foi devido à natureza processual da experiência vivenciada. Tratando-se de um decurso, a prática desenvolvida solicitou um olhar a partir das suas fases e demandou um entendimento de que a experiência, apesar de aparentemente ser heterogênea, foi, na verdade, gradativa. Deste modo, compreendemos que o verbo construir torna concreta uma experiência passada e concluída ao mesmo tempo que contempla o caráter processual da vivência que iremos expor.

A construção de um imóvel se inicia antes mesmo de um projeto arquitetônico; na verdade, o projeto é a reverberação de um anseio. É a partir de uma aspiração que coisas são projetadas e construídas. Tal desejo surgiu no período da minha graduação em Teatro na Universidade Federal do Tocantins, ao ter contato com a estética de Bertolt Brecht. Ao me aproximar da obra do diretor e dramaturgo alemão, o anseio de pesquisar sobre o espectador teatral cresceu dentro de mim, e uma característica em particular me chamava atenção nessa figura: sua natureza coletiva e singular.

Enquanto atriz, me preocupava com o espectador, no que se refere ao seu acesso à obra por meio dos sentidos, especialmente a visão. Como também carregava em mim o desejo de alcançar de algum modo a sua percepção, por supor que a obra de que eu fazia parte não se encerrava com a minha atuação, mas continuava no campo da fruição.

Outro anseio que surgiu em paralelo com as reflexões no campo da criação teatral adveio da elucubração acerca da minha formação como professora de teatro e o enfoque que estava sendo dado à formação do espectador neste contexto específico. Nas minhas atuações como futura professora de teatro comecei a enxergar os meus alunos do estágio supervisionado, não apenas como estudantes, mas como espectadores em potencial. Tal percepção me fez querer me aproximar da suposta singularidade do espectador.

Com o passar dos anos, esses desejos ganharam a forma de um projeto, e mediante a aprovação no processo de mestrado, o mesmo adquiriu mais linhas, referências e profundidade. A partir de sua reestruturação, o terreno foi escolhido, as fases, os prazos e modo da construção foram definidos e remodelados.

A princípio, o lugar escolhido para a construção era Palmas – TO, cidade em que eu residia anteriormente. O projeto aprovado tinha como principal objetivo discutir a formação do espectador palmense no contexto formal e não formal de ensino. Contudo, se sabe que o

processo de uma construção não é linear, no sentido de que a execução de um projeto dificilmente seguirá o que se planejou em sua totalidade.

Este processo em específico sofreu alterações devido às circunstâncias da vida. Mediante o diagnóstico de uma doença degenerativa e progressiva que acometeu a minha mãe, precisei postergar o início do desenvolvimento do projeto e dar a devida assistência à minha família em Bacabal – MA.

Hoje foi o segundo encontro com o professor Ricardo Figueiredo, que será meu orientador no mestrado. Preenchemos o formulário de reajuste de matrícula juntos, uma vez que devido à minha futura ida ao Maranhão terei que fazer menos disciplinas que o previsto. Após o preenchimento dos documentos, Ricardo pediu para eu falar um pouco sobre o meu desejo de pesquisa. Em seguida ele pediu para eu considerar alterar o contexto da pesquisa, no sentido do local. Pensando na possibilidade da pesquisa não se desenvolver em Palmas, mas aqui em BH. Pediu para eu pensar no projeto com uma folha de papel cortada em pedaços e que se eu pudesse salvar um pedacinho qual seria? (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 23 de fevereiro de 2018).

O pedaço salvo foi o espectador e seu duplo aspecto: coletivo e singular. Com a minha abertura a um novo local, Ricardo propôs que ofertássemos uma disciplina que contemplasse a discussão do meu projeto e respondesse aos anseios que carregava comigo, entre os quais, o desejo de relacionar dois contextos: escola e universidade. A proposta foi apresentada ao colegiado do curso de graduação em Teatro da Universidade Federal de Minas Gerais, que o aprovou.

Tal opção se tornou a mais viável devido à minha urgência em concluir as disciplinas a serem cursadas e desenvolver o projeto para conseguir ir cuidar da minha mãe. Retornei a Belo Horizonte ainda no primeiro semestre de 2018 para cursar as disciplinas em que havia me matriculado. No entanto, um pouco após a conclusão do semestre, minha mãe faleceu e eu tive que me despedir da minha melhor amiga, aquela que, mesmo em meio a uma grande dor, não permitiu que eu desistisse do sonho que estávamos cultivando juntas há tanto tempo.

Com a cidade definida, faltava delinear o solo a ser utilizado. O terreno, ou seja, o fenômeno escolhido, foi a mediação teatral, e a partir deste objetivamos revelar a relação existente entre a criação e a fruição. Mas antes de iniciar a construção propriamente dita se fez necessário preparar o solo, nivelando-o para que se tornasse plano, como modo de agregar estabilidade à obra e evitar futuras erosões. O processo de terraplanagem ficou a encargo do contexto em que a prática de mediação foi desenvolvida: universidade e escola.

Buscamos promover tal encontro, mediante a construção de uma proposta de mediação a ser produzida na esfera universitária e desenvolvida no contexto escolar. A confluência entre esses dois campos foi possível mediante oferta da já mencionada disciplina optativa no

curso de licenciatura em teatro da UFMG, no segundo semestre de 2018, que propôs uma prática reflexiva acerca da mediação teatral no contexto escolar.

Com o término da disciplina, me coloquei a revisitar os registros da construção para conseguir narrar de forma cuidadosa e mais próxima do ocorrido como se deu o processo. Ao retomar ao decurso a partir do diário de bordo, dos registros audiovisuais e dos protocolos gerados na disciplina, fui conduzida a uma aproximação com trabalhos de artistas e pesquisadores que privilegiavam a criação e a mediação teatral em suas discussões.

Os registros escritos e iconográficos revelam o caráter etnográfico desta pesquisa. Já a aproximação com os autores e artistas estudados se deu na forma de um diálogo entretecido<sup>1</sup>, ou seja, uma bricolagem. A este respeito, a pesquisadora Sylvie Fortin (2009) afirma:

Os projetos de aprendizado da prática artística, quer se trate do seu ou de um outro artista, ocupam o *studio*, o *atelier*, a aula ou a comunidade. Considerando este lugar como “campos de prática artística”, a etnografia ou auto-etnografia podem, desde agora, ser consideradas como métodos de pesquisa podendo inspirar a “bricolagem” metodológica do pesquisador em prática. (FORTIN, 2009, p. 78).

Deste modo, no decorrer da escrita não haverá distinção entre a prática vivenciada e a teoria estudada, mas sim um diálogo entre as duas esferas.

Mediante a reaproximação com as primeiras aulas, pude observar que estas se constituíram como o alicerce da edificação. Esta fase, da qual trata o primeiro capítulo, revelou o perfil dos construtores da proposta de mediação, ou seja, os envolvidos na disciplina optativa. Também nesta etapa nos aproximamos dos nossos espectadores: estudantes de sexto ano da escola parceira.

Durante todo o processo de construção, vários elementos foram trazidos para o nosso canteiro de obras, dentre os quais os protocolos gerados pelos participantes da disciplina. Tal instrumento serviu neste processo como vigas da construção e, a partir da singularidade exposta por esses registros, a experiência foi solidificada.

O encontro destas singularidades propiciou a criação de um caráter coletivo. A personalidade de cada integrante da disciplina esteve presente nas contribuições, os tijolos, que os mesmos traziam. Aos poucos, os elementos trazidos por cada construtor foram se unindo a outros a partir das improvisações realizadas, que, neste processo, são compreendidos como a argamassa. Esta fase, batizada de alvenaria, é do que trata o segundo capítulo; tal etapa

---

<sup>1</sup> O termo entretecer me foi apresentado pela professora Marina Marcondes Machado, na disciplina Poéticas próprias, performances narrativas e atos (auto)biográficos, ofertada no Programa de Pós- Graduação em Artes EBA/UFMG, no segundo semestre de 2018.



privilegiou o encontro de singularidades, que possibilitou o desenvolvimento de uma criação artística coletiva.

O terceiro capítulo compreende a fase de construção do telhado, que se subdivide em duas partes. A primeira etapa consiste no engendramento, que se trata do sistema de sustentação das telhas. Já a segunda parte trata da cobertura propriamente dita. O capítulo como um todo privilegia a mediação teatral, e explora de forma dupla a singularidade: do espectador e do mediador, para assim colocar à prova a hipótese levantada por essa pesquisa, de que a mediação perpassa a singularidade do mediador e bebe do seu contato com a linguagem teatral.

## 1. DO ALICERCE

Este capítulo pode ser entendido como o alicerce da experiência de mediação, vivência essa que fora construída no contexto de uma disciplina optativa do curso de licenciatura em teatro da UFMG. Tal construção teve como matéria as memórias dos envolvidos na disciplina – discentes, professor e estagiária docente –, sendo uma prática carregada de lembranças da adolescência e da época como alunos do ensino básico.

### 1.1 Delimitação do espaço a ser escavado

A disciplina foi nomeada como *Práticas de mediação teatral: o espectador teatral no contexto escolar*, ofertada no segundo semestre de 2018, com carga horária total de 60h. Ela foi parte fundamental do desenvolvimento do projeto de mestrado do qual este capítulo é resultado. Sendo concebida por nós, professor Ricardo Carvalho de Figueiredo e Layane Pereira Pavão a seu convite. Deste modo, orientador e orientanda atuaram juntos como professor e estagiária docente neste processo.

A dissertação resultante do referido projeto buscou propor uma discussão acerca da temática da mediação teatral em dois espaços específicos: escola e universidade. A disciplina propôs um elo entre esses dois polos, a partir da construção de uma proposta de mediação para um contexto e um público específico: estudantes de uma turma de sexto ano de uma escola pública municipal de Belo Horizonte/MG.

A proposta privilegiou discussões e reflexões quanto à educação básica na atualidade, uma vez que o mediar não se encontra distante do ato de ensinar, principalmente quando se toma como referência o ensino básico e superior. Tendo em vista a presença de discentes de outras áreas e não apenas do curso de licenciatura em teatro, tais discussões abrangeram outros pontos, além do espaço escolar, como a realidade atual dos envolvidos na disciplina, no que tange principalmente à atuação profissional e/ou acadêmica destes.

Sendo esta uma experiência concebida e desenvolvida em colaboração mútua, a escrita se apresenta como uma continuidade do processo e, por este motivo, nos sentimos na liberdade de usarmos a primeira pessoa do plural. Eis uma das razões pelo qual o uso do pronome pessoal *nós* encontra-se em destaque, mas não apenas por isso. A experiência da qual trataremos traz um caráter que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo, que perpassa a singularidade para alimentar o todo. A prática desenvolvida na disciplina foi toda permeada por um movimento de aproximação e distanciamento, de lembranças pessoais que

alimentaram o comum. Tal movimento, de aproximar e ganhar distância, revela algo presente neste processo de criação: a proximidade com a estética brechtiana.

Uma característica presente no trabalho de Bertolt Brecht é o foco no indivíduo. Contudo, diferente do que pregava o naturalismo, este foco objetivava não a evidência dos sentimentos do ator e uma identificação por parte do espectador; mas, pela “representação de um indivíduo”, desejava “alcançar toda a comunidade em que ele está inserido”, a partir de um movimento que sai “do particular para o universal” (DESGRANGES, 2003, p. 101).

Em seus trabalhos, Brecht não parava “de confrontar as histórias de um sujeito (histórias minúsculas, afinal) com a história do mundo inteiro (a história com H maiúsculo)” (DIDI-HUBERMAN, 2017, p. 23-24). A partir deste confronto, “o homem é revelado em seu rastro social e histórico” (DESGRANGES, 2003, p. 101), levando o espectador a ter uma visão reflexiva de um todo no qual o indivíduo está inserido.

## 1.2 Do material escolhido: o protocolo como vigas do processo de criação

Um dos instrumentos utilizados, que permitiu tal acesso, foi o protocolo. No ambiente da disciplina, ele fora utilizado como critério avaliativo, mas não somente. Com uma visão posterior, percebemos que os protocolos não foram uma forma de registro unicamente, mas serviram de bússola, uma verdadeira ferramenta ao processo de criação.

O uso do protocolo no Brasil foi difundido pela pesquisadora Ingrid Koudela, após sua aproximação com o termo *protokoll*. Ao estudar a trajetória da pesquisadora, Tania Boy (2013) afirma que Koudela identificou em seus estudos que Bertolt Brecht tinha o hábito de “protocolar as reações das pessoas submetidas aos experimentos das Peças Didáticas: Aquele que diz sim (*Der Jasager*) / Aquele que diz não (*Der Neinsager*)” (p. 56). Apontando novamente para a aproximação desta construção com a já referida estética brechtiana.

O protocolo em sua base, e conforme foi apresentado a Koudela pelo professor Dr. Florian Vassen, em um seminário do qual participou na Alemanha, tratava-se de um registro escrito que era confeccionado por uma ou duas pessoas e que, no encontro posterior, era lido aos demais. Koudela se utilizou de tal instrumento em sua prática não apenas para tratar de assuntos teóricos, mas para abarcar também as práticas resultantes de sua pesquisa, que articulou os jogos teatrais de Viola Spolin e as peças didáticas de Bertolt Brecht.

Diversas foram as percepções obtidas pela pesquisadora a partir da utilização deste tipo de registro; destacamos aqui um aspecto:

O protocolo revelou-se como um instrumento de avaliação radicalmente democrático. Na documentação do trabalho, é possível identificar que o protocolo instrui os momentos do processo e muitas vezes propulsiona a investigação coletiva. A síntese da aprendizagem, concretizada através do protocolo, tem também a importante função de aquecer o grupo, promover o encontro, e auxiliar na delimitação do foco da investigação. (KOUDELA, 1992 p. 56)

Deste modo, o protocolo se mostra como um eficaz meio de articulação entre teoria e prática, uma vez que a prática não se encerra com o término da atividade do dia, mas é continuada no campo reflexivo a partir do protocolo. Como foi indicado pela pesquisadora, o protocolo “propulsiona a investigação coletiva”, ou seja, leva o grupo que desenvolveu a atividade prática a um processo de reflexão profunda, que atravessa a prática e desemboca na investigação dentro do processo criativo.

O pensamento apresentado reforça a concepção de que o protocolo fomenta a coletividade, apesar de ser uma atividade realizada individualmente. O protocolo, no momento de sua construção, carrega em si a individualidade, apesar de o outro estar presente na confecção do mesmo, por meio das lembranças de quem o constrói. Nota-se, portanto, que a reflexão oriunda, em um primeiro momento, de um olhar sobre si mesmo. Segundo Tania Boy (2013), “esse exercício leva o aprendiz a se tornar autor de seu próprio processo de construção de conhecimento” (p. 147). Por esse motivo, não foi um equívoco fazer uso do protocolo como um dos principais instrumentos avaliativos dentro do processo da disciplina, uma vez que o seu uso possibilitou aos responsáveis captar o envolvimento da turma e acompanhar o crescimento individual de cada um e do processo como um todo.

Apesar de utilizarmos o modelo de protocolo difundido por Koudela, fizemos a opção de alterar alguns pontos. Entre eles, o modo de escolha de quem iria protocolar. Nas práticas descritas pela pesquisadora, a definição de quem faria o protocolo acontecia antes do início das atividades; assim, a pessoa responsável poderia fazer anotações durante o processo, o que garante ao protocolo maior riqueza de detalhes.

No contexto da disciplina, fizemos a opção de definir o responsável pelo registro ao término das atividades, de modo que o critério de escolha era o desejo. Algumas vezes foi necessário lançar pequenos convites; em outras, os próprios alunos perguntavam se podiam construí-lo. Mas na maioria das vezes apenas perguntávamos quem gostaria de fazê-lo. A alteração possibilitou que todos vivenciassem a prática de forma mais livre. Com o tempo, a descrição foi ficando em segundo plano e, aos poucos, os protocolos foram se transformando não apenas em registro das atividades, mas em obras quase que autônomas, sem, no entanto, deixarem de se interligar com as práticas desenvolvidas, propiciando, assim, uma continuidade do processo.

Outra alteração do modelo foi o número de pessoas responsáveis por protocolar. Com exceção da primeira aula, em que todos protocolaram, nas demais aulas apenas uma pessoa ficava responsável pelo registro do dia. Em algumas atividades descritas por Koudela, notamos que a autora solicitava que todos fizessem o protocolo e a forma de compartilhamento era definida na hora, podendo haver apresentação de um ou mais protocolos, e até mesmo fragmentos de todos. Notamos que, ao definir apenas uma pessoa como responsável, a mesma tinha maior cuidado, uma vez que a aula se iniciava com o compartilhamento do protocolo. A quantidade reduzida de registro permitiu que olhássemos com atenção para cada protocolo construído e mergulhássemos mais profundamente na individualidade de cada construtor.

Portanto, percebemos que o protocolo, além de ser um instrumento de avaliação, dentro da disciplina teve um papel primordial de alimentar o processo de criação e as investigações propostas. Ao refletir sobre o formato de protocolo apresentado por Koudela, Tania Boy (2013) aponta que “não é apenas uma escrita sobre o passado, mas sim um registro de ideias que funcionam como uma mola propulsora no processo de criação” (p. 200).

### 1.3 Das covas: a singularidade que abre espaço para que os protocolos sejam encaixados

Diante da riqueza e potência de tal instrumento, esta escrita revelará o processo por essas janelas feitas de papel, algumas de forma linear, outras fragmentadas, ora imagéticas, ora descritivas e outras tão efêmeras quanto o teatro. Janelas ou portas?

Figura 01 – Protocolo XI, parte I.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 10/10/2018 referente a 26/09/2018.

Ao observarmos uma das seis partes do protocolo XI, apresentado no dia 10 de outubro de 2018, podemos perceber uma pequena folha com um pequeno corte ao centro e

duas palavras escritas. A proposta do construtor de tal registro era que, de olhos fechados, escolhêssemos uma das cinco outras partes e então fizéssemos a leitura pelo pequeno quadrado; no entanto, havia um barbante que conectava a parte I às demais, de modo que a leitura era limitada e se modificava de acordo com a movimentação do leitor: quanto mais próximo o corte de uma das outras partes, menor seria o campo de leitura; quanto maior a distância, maior se tornava também o campo de leitura.

A Figura 01 nos possibilita uma infinidade de leituras e contempla de forma potencial esta escrita, uma vez que não somos capazes de transpor em palavras o todo do processo da disciplina, não apenas por ter um grande volume de acontecimentos, mas sim porque alguns pontos dessa trajetória nos chamaram a atenção, enquanto outros não foram captados pela nossa percepção. A parte I nos revela que a nossa percepção se modifica de acordo com o ângulo utilizado, pois dentro do processo nosso olhar era outro; diante da efervescência da experiência, estávamos focados, centralizados em uma etapa de cada vez. Agora, porém, com o transcorrer dos dias, cada vez mais distante temporalmente do processo, novas palavras e pequenas orações estão se formando e aparecendo no nosso campo de visão.

Tal situação nos solicita uma movimentação contínua de aproximação e afastamento, como afirma Georges Didi-Huberman (2017):

Para saber é preciso, pois, manter-se em dois espaços e em duas temporalidades ao mesmo tempo. É preciso “implicar-se”, aceitar entrar, afrontar, ir ao coração, não bordejar, decidir. [...] Não se sabe nada na imersão pura, no “em si”, no terreno do “perto de mais”. Não se saberá nada, tampouco, na abstração pura, na transcendência ativa, no céu do “longe de mais” (p. 16).

Outro aspecto a que a imagem nos remete são os inumeráveis ângulos que esta experiência pôde conter, uma vez que a disciplina foi enxergada de forma diferente por cada pessoa: pelo professor, pela estagiária docente, pelos alunos de teatro, de arquitetura, de pedagogia e de psicologia matriculados na disciplina, bem como o seu olhar de leitor deste trabalho.

Retomando o questionamento lançado pelo protocolo: janelas ou portas? Os dois. Dependerá da escolha de cada leitor, visto aqui quase que como um espectador, uma vez que escolha é uma palavra que acompanha o ato de expectativa. Propor uma mediação vai muito além de possibilitar o acesso a uma obra; é necessário que, assim como na exposição do protocolo do dia 10 de agosto, haja uma explicação do funcionamento do jogo e, em certa medida, a apresentação de algumas possibilidades, contudo sem eximir do espectador/leitor a responsabilidade de escolha da(s) página(s) e do(s) ângulo(s) a ser(em) explorado(s).

Entretanto, se deve considerar que a mediação passa pela experiência de quem media. Não há como dizer que a mediação é plenamente impessoal, no sentido de que o modo

como o mediador apresenta as possibilidades ao espectador revela, em alguma medida, o seu modo de enxergar a obra advinda do seu contato com a arte teatral e a sua experiência com ela. Ou seja, a mediação bebe da individualidade do mediador. Como modo de avaliar se a premissa é real, se fez necessário, em um primeiro momento, que nos aproximássemos do público através de nós mesmos. Fomos assim conduzidos a retomar, por meio da memória, a uma fase das nossas vidas tão transitória quanto curta: a adolescência.

Como foi abordado anteriormente, tínhamos como objetivo discutir acerca das práticas de mediação em um contexto específico, o escolar. Diante das leituras realizadas em função da pesquisa de mestrado notamos que se tratando do ambiente escolar há poucos trabalhos que abordam a mediação com o público adolescente. Percebemos também pelas vivências nas universidades por onde atuamos ou estamos que há a necessidade de uma discussão maior da temática dentro do ambiente acadêmico. Deste modo, a disciplina se desenvolveu a partir de uma proposta de trabalho com uma turma do sexto ano B da Escola Municipal Aurélio Pires, na cidade de Belo Horizonte – MG.

As atividades da disciplina se iniciaram no dia 22 de agosto de 2018. A apresentação dos alunos, professores e da disciplina foi feita como de praxe no primeiro momento da primeira aula; no entanto, consideramos que a real apresentação se deu na segunda parte da aula, após o intervalo, conforme descrito no diário:

Espalhamos seis tecidos pelo espaço, escolhemos uma música e aguardamos o retorno dos alunos. Ao chegarem, Ricardo pediu que nos espalhássemos pelo espaço e deitássemos, pediu que recordássemos de um momento da nossa adolescência. Em seguida, pediu que escolhêssemos um tecido e então desenvolvêssemos uma narrativa com aquele tecido. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 22 de agosto de 2018).

Na apresentação formal, conhecemos a área de atuação de cada um: dois acadêmicos do curso de licenciatura em teatro, um de pedagogia, outro de psicologia e outro de arquitetura. Mas nas apresentações artísticas eles nos revelaram as suas paixões: dramaturgia, fazer teatro na capital mineira, dança, poesia, teatro do oprimido, literatura. O que mostra que a adolescência carrega em si não apenas as fortes mutações biológicas, mas se mostra um tempo propício para início de trajetórias, descoberta de paixões e por que não, de contato maior com a arte teatral.

Em uma das apresentações a discente de pedagogia descreveu como se deu o seu contato com teatro na adolescência:

Ela narrou que sempre foi muito tímida, que fugia das apresentações em público. Até que um dia no Ensino Médio uma professora de inglês propôs à turma a montagem de Romeu e Julieta. Após a escolha dos papéis, ela ficou com o papel de Julieta. Falou que ficou muito nervosa, pois além de se apresentar na frente de tantas pessoas, as falas seriam em inglês. Então, na véspera do grande dia, ela recebeu o

figurino que coincidentemente se assemelhava muito ao que ela havia escolhido para fazer o exercício da aula de hoje. Enquanto narrava, ela fez do tecido uma capa e se sentou de modo que o tecido a envolveu formando uma imensa cauda circular. Ela relatou que o tecido a fez lembrar daquele momento de sua vida e que, na ocasião, ao vestir o figurino da Julieta, o medo cessou e sentiu que era capaz de atuar. Após o espetáculo, ela percebeu que bastava querer fazer algo para conseguir, dentro e fora do palco. (Idem)

Após as apresentações, formamos um círculo e, sentados no chão, falamos sobre o exercício realizado e as cenas dele originadas. Um dos aspectos destacados foi a presença de um objeto disparador na construção das cenas: o tecido. Foi elucidado que a presença de tais elementos disparadores é privilegiado no teatro pós-dramático, termo cunhado pelo professor e crítico teatral alemão Hans-Thies Lehmann, que é autor do livro *Teatro Pós-Dramático*. Na obra, o autor faz uma análise de obras cênicas e também de textos teatrais após os movimentos de vanguarda do século XX. A partir desta análise, evidencia o surgimento de um novo olhar sobre o teatro, que se destaca principalmente nas obras entre os anos de 1970 e 1990.

Ao discorrer sobre as concepções do autor, a pesquisadora Sílvia Fernandes (2009) aponta que “para Lehmann o teatro pós-dramático não é apenas um novo tipo de escritura cênica. É um modo novo de utilização dos significantes no teatro, que exige mais presença que representação, mais experiência partilhada que transmitida” (p. 23). E como parte deste novo modo de utilização dos significantes é que o texto passa a ser um elemento como todos os outros, que trabalha para proporcionar uma experiência que é partilhada.

Ao tocar na esfera da experiência, Lehmann revela outra característica deste tipo de teatro que é o inacabamento, uma vez que “o teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como um produto”. (PUPO, 2009, p. 225). Por essa razão, a experimentação é privilegiada neste tipo de cena, dando total liberdade a obras que se originam de dispositivos (disparadores) diversos, como um objeto cênico.

Sílvia Fernandes (2009) afirma que no teatro pós-dramático há um “jogo com a densidade de signos”, há também uma postura de recusa e resistência “ao bombardeio de informações no cotidiano”, que direciona a uma “economia dos elementos cênicos”. (p. 25). O exercício improvisacional desenvolvido em sala caracteriza-se como uma junção dos dois aspectos destacados acima, uma vez que se tratou de uma experimentação a partir de um único objeto: o tecido. As formas atribuídas ao tecido revelaram espaços, contextos e narrativas entre pequenos fragmentos e lacunas, de modo que nós, tais como espectadores da



cena pós-dramática, precisávamos nos debruçar por vezes sobre as cenas construídas para preencher as elipses formadas.

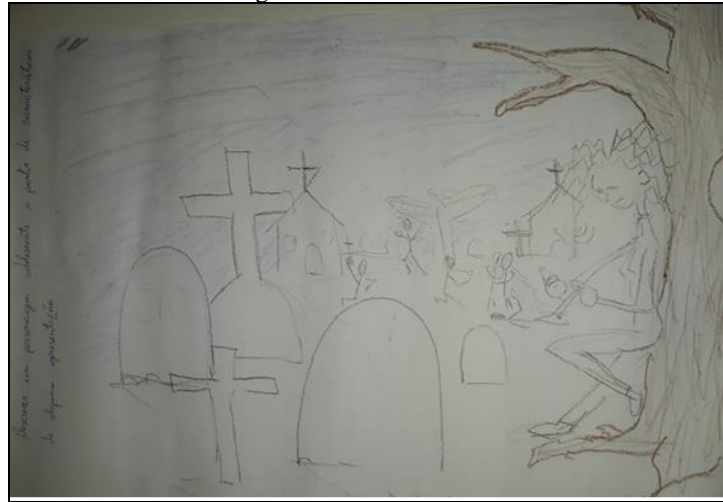
Durante todo o processo, houve a prática de conversarmos acerca do que foi realizado, costumeiramente ao final de cada prática e não apenas no término da aula. Tal prática, compreendida por alguns pesquisadores – entre eles Koudela (2008) – como o momento da avaliação, foi de suma importância para a disciplina, pois enquanto o protocolo se alimenta de uma reflexão posterior, as conversas no decorrer do processo possibilitam um crescimento do grupo acerca do conhecimento sobre a linguagem teatral. A este respeito a autora afirma:

As propostas de avaliação do coordenador de jogo deixam de ser retrospectivas (o que o aluno é capaz de realizar por si só) para se transformarem em prospectivas (o que o aluno poderá vir a ser). A avaliação passa a ser propulsora do processo de aprendizagem. (KOUDELA, 2008, p. 25)

A aula encerrou com a explicação do uso do protocolo na disciplina. Foi elucidado que ao final de cada aula haveria a definição do responsável pelo protocolo. Mas como forma de experimentação e até mesmo exemplo, os participantes da prática receberam uma folha branca no tamanho A3 com uma instrução diferente em cada folha para fazer o protocolo. As instruções foram: (1) criar um verso musicado sobre um conteúdo da aula; (2) desenhar a apresentação de um dos colegas com a qual mais se identificou; (3) descrever um personagem adolescente a partir de características de alguma apresentação; (4) elaborar um mapa de assuntos discutidos na aula hoje; (5) escrever um diálogo contendo os personagens de uma das apresentações e (6) escrever um diálogo sobre algum aspecto da aula de hoje.

Notamos que as instruções geraram o efeito que esperávamos, já que propusemos indicar formas variadas de protocolos para ampliar a visão. Ao apresentarmos possibilidades diversas, os acadêmicos, além de terem um norte, puderam perceber que o protocolo pode ganhar formas diversas. Durante todo o processo, múltiplas foram as formas e a profundidade dos protocolos.

Figura 02 – Protocolo III.

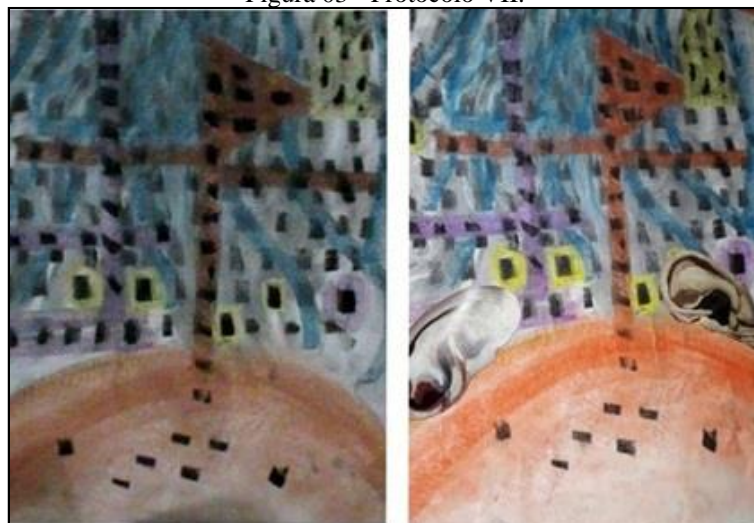


Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 22/08/2018.

Tal profundidade se dá por não ser um mero registro das atividades, mas trata-se de uma revelação do outro a nós. O protocolo III, do dia 22 de agosto de 2018, tinha como indicação descrever um personagem adolescente a partir de características de uma das apresentações assistidas. O registro nos possibilitou conhecer mais sobre o discente que o fez. Durante a sua cena, descobrimos como iniciou a sua paixão pela poesia; já o protocolo revelou a sua aptidão para o desenho.

Segundo Tania Boy (2013), as variações na forma de registro estão relacionadas à prática desenvolvida, pois “dependendo do modelo de ação proposto no encontro o protocolo muda de formato, isto é, o gênero escolhido para transmitir a intenção do seu autor varia de acordo com a experiência vivida no encontro do grupo do fazer teatral” (p. 95).

Figura 03 - Protocolo VII.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 12/09/2018 e referente a 29/08/2018

Diante de tal afirmação se pode supor que, quanto mais prático e artístico o processo, menos descritivo será o registro; no entanto, o processo nos mostrou que há exceções. Um exemplo disso foi o protocolo VII, do dia 12 de setembro. Ele fez referência à aula do dia 29 de agosto, que se tratou do segundo momento da disciplina, que fora direcionado à compreensão acerca do espectador e da mediação teatral a partir de uma perspectiva histórica.

Abordamos as mutações na visão do ser espectador ao longo dos últimos séculos, tomando como ponto de partida as vanguardas do século XX. Foi um momento rico de troca, pois nem sempre há a compreensão de que a forma de espetáculo e espectador que se tem hoje é herança de diversas transformações ao longo dos anos. Consideramos essencial o momento pelo fato de a disciplina ter sido aberta a outros cursos de graduação da Universidade. Deste modo, tratar da historicidade do tema serviu para tornar um pouco mais comum a noção de expectativa como um todo, tanto para os estudantes de teatro, que possuem um maior contato teórico com o teatro, como para os discentes de outros cursos.

A aula do dia 29 de agosto foi destinada também a planejarmos o momento nomeado como coleta de dados/conhecimento da turma, em que os discentes da disciplina tiveram o primeiro contato com os espectadores: os estudantes do 6º ano B da Escola Municipal Aurélio Pires. Foi pedido aos discentes que, individualmente, pensassem em formas de coletarmos informações para a construção da proposta de mediação e também em modos de nos conhecermos mutuamente.

Dos esboços sugeridos, surgiram alguns jogos de apresentação, entre eles o de falar o nome acrescido de um gesto. Outro consistia em o jogador dizer o seu nome e algo que gosta; o sucessor faria a mesma coisa, porém informando no final que conhecia a pessoa que o antecedeu, exemplo: “eu sou Maria e gosto de sorvete. Eu sou Pedro, gosto de cinema e conheço a Maria”. Foi proposta ainda a chamada “biografia imaginária”, que consistia em pedir aos estudantes que desenvolvessem uma escrita acerca de um personagem que tenha pai, mãe, o que mais e menos gosta de fazer.

Também foi sugerida a divisão em grupos menores com elaboração escrita de um sonho e medo, bem como desenhos e imagens corporais acerca dessas temáticas. Outra proposição foi a de uma apresentação do espaço feita pelos alunos. Também foi sugerido utilização do chamado drama como método de ensino<sup>2</sup>, de modo que iríamos ficcionalizar que éramos de um grupo de teatro e que o nosso diretor solicitou que fôssemos à escola fazer uma pesquisa com eles para definir o tema da nossa próxima peça de teatro.

---

<sup>2</sup> Nos referimos ao método difundido no Brasil pela pesquisadora Beatriz Ângela Vieira Cabral.

Algumas destas propostas foram executadas na fase nomeada como coleta de dados/conhecimento da turma. Tal momento foi lembrado no dia 12 de setembro, quando tivemos a exposição do protocolo referente ao dia 05 de setembro, data em que ocorreu a ação. Tal momento foi crucial ao processo, pois foi o primeiro em que os discentes da disciplina tiveram contato com os espectadores: os estudantes do 6º ano B da mencionada escola. Os protocolos do dia 12 de setembro são opostos um do outro: enquanto o primeiro foi totalmente imagético, o segundo foi descritivo e detalhista, apesar de sucinto. Tal qual uma janela, podemos observar que o protocolo construído nos possibilita um vislumbre do dia que retratou. Veremos mais detalhes da primeira visita a escola a seguir:

Antes de nos dirigirmos para a escola, a Layane fez um breve relato sobre sua observação na escola em que faríamos a intervenção. Os pontos que me chamaram a atenção foram o de que os meninos e as meninas não possuíam muita interação, além da dificuldade de engajá-los em jogos e brincadeiras. A questão de como prender a atenção deles e ainda direcionar esse foco para as atividades que queríamos propor era essencial. (PROTOCOLO VIII, exposto em 12/09/2018, referente a 05/09/2018)

A observação destacada pelo discente se refere a uma visita de observação feita ao 6º ano B no dia 03 de setembro sem a presença dos discentes da disciplina<sup>3</sup>. Tal visita antecedeu a aula do dia 05 de setembro, momento em que os discentes conheceram a turma. A visita foi um momento importante em que foi possível observar alguns pontos relevantes sobre a turma de 6º ano escolhida pela professora de Arte da escola<sup>4</sup>. Durante o momento que antecedeu a aula, que era a primeira do dia, uma particularidade foi observada. “Um aspecto que me chamou a atenção foi a divisão entre meninos e meninas. Enquanto os meninos estavam conversando sobre games, as meninas ficavam distantes com seus assuntos”. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 03 de setembro de 2018).

A não interação se mostrou como uma postura que prevalecia também dentro da sala de aula, inclusive nos momentos de prática teatral. A professora, na ocasião, conduzia alguns jogos que buscavam trabalhar o foco, algo difícil naquela turma, uma vez que eles estavam muito dispersos. Entre todas as práticas, a que melhor se desenvolveu foi uma que a professora solicitou que se formasse uma roda e mudassem de lugar a partir do olhar. Ou seja, um por vez deveria olhar nos olhos de uma pessoa; quando esta pessoa olhasse para

<sup>3</sup> A visita foi feita apenas por Layane Pavão, como modo de conhecer o perfil da turma e apresentar a escola, representada pela professora de Arte, Mônica Peluci, a ideia de coleta de dados construída na aula do dia 29 de agosto. As visitas individuais foram constantes, e serviram como modo de alinhar as propostas desenvolvidas na universidade com a realidade da escola.

<sup>4</sup> Em um momento que antecedeu o início do semestre, o professor da disciplina entrou em contato com a professora de Arte da escola e firmou parceria, deixando a critério da professora Mônica a escolha do ano e turma do fundamental II com a qual trabalharíamos, de modo que a disciplina fora ofertada às quartas-feiras pela manhã, em razão de ser o dia da aula de Artes do 6º ano B.

ela, deveriam ir até o centro e fazer uma espécie de cumprimento e então trocariam de lugar.” (Idem).

Diferente dos outros, o jogo em questão solicitava mais claramente que cada ação fosse feita uma por vez, o que permitiu notar mais nitidamente a divisão entre meninos e meninas. “As meninas especialmente burlavam o jogo para só jogarem entre si. Olhavam umas para as outras e ignoravam o olhar dos meninos.” (Ibidem)

Após a observação da turma, em um momento de intervalo, a professora ouviu a proposta que tínhamos cunhado para desenvolver com os jovens. Foi de suma importância, pois algumas das nossas dúvidas acerca de pontos que deveriam ser trabalhados foram sanados com essa conversa. Uma das dúvidas mais latentes era o modo de colhermos as informações, se já seríamos claros e revelaríamos o motivo, ou seja, a construção e uma proposta de mediação, ou se deixaríamos oculto. A professora considerou “que talvez eles se abram mais se nós não falarmos o nosso objetivo, pois caso eles saibam o nosso propósito, poderão filtrar e, de forma indireta, poderão ser mais verdadeiros.” E fez uma última ressalva: “pediu que as atividades integrem meninos e meninas, uma vez que como eu já havia observado eles se assemelham a água e óleo.” (Ibidem).

Consideramos de suma importância a visita realizada, uma vez que os apontamentos feitos pela professora nos garantiram mais clareza em nosso proceder. Durante a aula do dia 29 de agosto, no momento em que fazíamos o esboço para a fase de coleta de dados, tivemos um embate sobre dividir a turma em pequenos grupos, ou permanecer com todos. A professora considerou que em grupos menores eles ficariam mais livres e abertos, o que foi determinante em nossa escolha de nos dividirmos em três grupos. A professora alertou sobre a estratégia de divisão dos grupos, pois caso fosse um jogo conhecido por eles, poderiam burlar as regras e formar o seu próprio grupo, mantendo a separação entre meninas e meninos.

Fizemos a opção de fechar a proposta a partir do que os alunos haviam sugerido de ações de mediação na aula anterior e mesclando com o que fora exposto pela professora e os pontos enxergados na observação. Deste modo, levamos a proposta previamente definida para a aula do dia 05 de setembro que iniciou, como indicou o protocolo, na universidade.

Após uma breve reflexão sobre os pontos acima, e uma projeção das dificuldades que poderíamos encontrar, o professor Ricardo passou as seguintes instruções: nos dividiríamos em três grupos de mais ou menos sete crianças cada. O primeiro ficaria responsável pela biografia imaginária, o segundo pelo *tour* afetivo pela escola, e o terceiro com a imagem corporal de sonhos e medos. Cada atividade dessa seria realizada por uma dupla da UFMG em um espaço distinto da escola e, ao final da atividade, cada grupo deveria eleger um representante para explicar para o restante da turma qual foi a atividade realizada. O professor Ricardo iria junto de nós e

comporia uma das duplas, mas para evitar sua demasiada influência na atividade ele bancaria um estrangeiro que falaria uma língua inventada.

Duplas de atividade definidas, partimos. No caminho para a escola, conversamos sobre signos e suas características. Ao chegar, conhecemos a rádio da escola e subimos para uma sala distinta no segundo andar. Nos reunimos com todos os alunos, inclusive a professora e uma estagiária. A presença do “estrangeiro” mobilizou muito os alunos, que iniciaram investidas frustradas de comunicação. (PROTOCOLO VIII, exposto em 12/09/2018, referente a 05/09/2018)

Após o jogo de apresentação proposto por Ricardo, as atividades planejadas foram iniciadas, como indica o protocolo do estudante responsável pelo registro:

Então nos organizamos em roda e fizemos uma dinâmica de apresentação para já romper a timidez e logo já dividimos os alunos entre as duplas. Fiquei responsável pela condução da biografia imaginária, e minha dupla foi o estrangeiro. Nos dirigimos para a sala de artes e lá passei as instruções da atividade. Cada um teria de criar a biografia de um personagem fictício, contendo o nome, nome da mãe e do pai, onde nasceu, o que gosta e não gosta, um sonho e um medo. Apesar de haver uma resistência no início da proposta, todos os alunos se engajaram na tarefa e cada um se apropriou de uma maneira das instruções. O estrangeiro escreveu na sua língua inventada, alguns alunos fizeram uma espécie de fichamento, e uma ainda que escreveu em código, até a estagiária, que acabou vindo para o meu grupo, produziu também sua biografia imaginária. Ao final, escolhemos o representante e retornamos à sala do segundo andar para nos reunir com o restante da turma. A atividade da corporeidade ainda estava acontecendo e pudemos assistir um pouco. Fizemos então uma roda e cada representante dos grupos relatou o que havia feito. Muitos ficaram surpresos em saber que foram atividades diferentes. Nos despedimos e retornamos para a universidade comentando os “acontecimentos” de cada proposta, e pensando em qual seriam nossos próximos passos a partir dos materiais recolhidos. (PROTOCOLO VIII, exposto em 12/09/2018, referente a 05/09/2018)

Figura 04 - Dia da coleta de dados.



Fonte: arquivo pessoal. Visita à escola parceira em 05/09/2018.

Como se tratou do primeiro contato dos discentes da disciplina com o 6º ano B, notamos que no primeiro momento havia dúvidas e uma certa insegurança, mas a ideia de

sugerir a divisão da turma em grupos possibilitou que cada dupla conhecesse um aspecto dos nossos espectadores. Destacamos aqui o comentário tecido pelo discente que construiu o protocolo VIII quando voltávamos da escola para a UFMG:

*trabalhar na educação é muito bom!* Tal afirmação vai contra a toda uma ideia da atualidade de que professores são aqueles que não tiveram opção. Cada vez mais me convenço que ser professor ou trabalhar com educação é semelhante a ser um lapidário, que após um tempo em posse de uma pedra bruta a entrega ao mundo em seu melhor aspecto, ou ao menos é isso que desejaríamos. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 05 de setembro do 2018)

Portanto, o protocolo VIII, por seu caráter descritivo, possibilitou que fizéssemos memória de um momento recente e fundamental para o nosso processo, pois se tratou do primeiro contato com os nossos espectadores; afinal, como já foi mencionado, a proposta cênica construída não se encerra em si mesma, mas tem como finalidade a mediação teatral.

A disciplina teve um total de quinze encontros, que foram divididos em discussão teórica da temática, coleta de dados do público a ser mediado e definição e construção da proposta de mediação. Tal proposição consistiu na criação de um objeto artístico a ser fruído pelos espectadores.

A aula do dia 12 de setembro, que foi a quarta, pode ser interpretada como a fronteira entre a coleta de dados e a primeira definição da proposta. Os dez encontros seguintes foram uma reverberação da coleta de dados, mas percebemos que, apesar da base do processo de criação serem os espectadores, a criação possui uma autonomia que lhe é própria.

É importante ressaltar que a definição da proposta de mediação ocorreu de forma gradual em consonância com a sua construção. A cada dia, um novo material surgia ou era recuperado, até que tivéssemos o suficiente para darmos início ao processo de construção cênica. Nesta aula, a discente do curso de pedagogia esteve ausente e, posteriormente, soubemos que ela havia trancado a disciplina, permanecendo assim apenas quatro estudantes. No entanto, foi um processo construído a doze mãos, uma vez que nós, professor e estagiária docente, nos inserimos nas práticas em sala de aula e na proposta de criação e mediação construídas.

1.4 Do estabelecimento dos alicerces, preenchendo as vigas de concreto: a experiência individual como elemento solidificador do protocolo e do processo de criação

Prezado leitor, os primeiros protocolos construídos nos mostraram que a individualidade dos envolvidos se revelou como um elemento solidificador da experiência, dando firmeza aos próprios protocolos, como também ao processo de construção da proposta

de mediação realizada. Os protocolos selecionados referem-se às aulas dos dias 12, 19 e 26 de setembro e possuem um caráter fragmentado. Tal aspecto pode ser entendido como uma reverberação dos formatos das aulas, além de revelarem a individualidade do construtor do protocolo e/ou dos envolvidos.

Compreendemos, como já foi mencionado, o dia 12 de setembro como fronteiroço, marcado pela diversidade e divisões. Mas tal como uma fronteira, trata-se não apenas de um limite, mas também de uma continuidade, de um espaço que, apesar de não ser teoricamente mais o mesmo, carrega em si características próprias e do outro, cheio de dinamicidade. Tais divisões foram bem exploradas no protocolo IX – o seu construtor o dividiu em atos, tal como um espetáculo.

Logo no prólogo, podemos observar uma característica já mencionada anteriormente: o outro presente na lembrança. O construtor contempla o outro ao mencionar que encontrou dois colegas da disciplina a caminho da sala. “Estávamos todos atrasados. Ufa! Na sala está o Ricardo e a Layane nos aguardando...” (Protocolo IX, apresentado no dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

O protocolo mencionado deixa claro uma característica própria desse tipo de registro, segundo Tania Boy (2013):

Quando o autor do protocolo está escrevendo, ele pensa nos destinatários, ou interlocutores, do enunciado (texto do protocolo), que são os outros componentes do grupo. O enunciado procede alguém e se destina a alguém. O protocolo como enunciado procede do seu autor e se destina aos participantes do grupo no qual ele está inserido, pois o protocolo é um texto criado para ser compartilhado com o grupo do seu contexto social (p. 129).

Nota-se claramente que ao estruturar dramaturgicamente o seu registro, o construtor do protocolo IX revela ter pensado em seus destinatários, além de ligá-lo ao contexto em que estava inserido. Eis um dos motivos que escolhemos os protocolos como janelas desse processo, pois estes carregam em sua forma não apenas o registro das atividades realizadas, mas também o contexto e o momento em que se vive.

Outro ângulo que a forma do protocolo nos revela é acerca da individualidade do construtor. Observa-se que o mesmo possui uma familiaridade com o modo de escrita do texto teatral, ou seja, com a dramaturgia. Já foi explicitado que o formato do encontro modifica o modo de construção do protocolo; no entanto, percebemos que neste encontro especificamente a particularidade e aptidão do construtor propulsionou, em maior medida, o modo de registro.

Boy considera o protocolo como um instrumento de “recuperação de eventos vividos” (2013, p. 108). Tal realidade é encontrada de forma latente no protocolo



mencionado, uma vez que quando fora exposto no dia 19 de setembro, nos possibilitou um retorno não apenas aos acontecimentos do dia 12 de setembro, mas também dos dias 29 de agosto e 05 de setembro, ao mencionar os protocolos VII e VIII, como podemos observar:

Ato 1 – Os registros

Larissa compartilha um registro visual, entre retas, quadrados e pontos que sobressaíam iluminados por um amarelo vibrante. Observamos em silêncio, muito silêncio. Ricardo tece comentários, depois outros pequenos comentários – todos tímidos de frente à imagem que gritava assuntos de uma conversa de semanas atrás. O Vito completa o registro, referente à última semana. As palavras que descreviam a primeira visita na escola: chegada, reconhecimentos, turista, códigos, fichas de um outro eu, estátuas e voadoras no peito “zim!”. Ao ver os escritos dos alunos reconhecemos alguns medos e sonhos. Um medo que vem de onde deveria morar a proteção. “E o que vamos dizer mesmo?” Ricardo propõe uma pausa dramática (ou seria uma pausa estratégica? Ou uma pausa para o café? Ou um intervalo entre os atos?) (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

Observa-se que o construtor do protocolo reservou um ato, que nomeou de Registros, para os protocolos, bem como para a exposição das biografias imaginárias, dos medos e sonhos revelados no grupo *O corpo que fala*, como também a “voadora” presenciada pelos que estavam no *tour* afetivo. Gostaríamos de retomar uma das falas destacadas por ele: “um medo que vem de onde deveria morar a proteção”, essa frase se trata de um elemento propulsor do processo criativo.

Figura 05 - Aula IV: expondo protocolos



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 12/09/2018.

Depois tratamos do que foi trabalhado em cada grupo individualmente. As escritas da biografia imaginária circularam entre os presentes e os sonhos e medos apresentados pelos alunos no grupo *O corpo que fala* foram lembrados. A partir de um medo de um aluno que é o de ser violentado sexualmente por um policial e o sonho de outras duas alunas em serem policiais, um comentário foi tecido sobre a figura do policial que, ao mesmo tempo que provoca medo, torna-se um sonho, admiração. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018)

Como foi mencionado anteriormente, o protocolo tem a capacidade de reviver durante o processo os fatos já transcorridos e, diante da criação cênica, tal função se torna mais evidente. Desde o primeiro momento, decidimos utilizar a improvisação para alimentar a criação. Tal prática foi a resposta à pergunta que fechou o Ato I:

“E o que vamos dizer mesmo?” (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

“Então Ricardo quebra o silêncio que dá voz às reflexões e dispara: intervalo. Alguns respondem: óh!” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018).

“Ricardo propõe uma pausa dramática (ou seria uma pausa estratégica? Ou uma pausa para o café? Ou um intervalo entre os atos?)” (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente a 12/09/2018).

Intervalo para eles, pois para nós é um momento de planejarmos a atividade seguinte. Ricardo disse que queria uma corda para aquecer, fala que vai procurar e me deixa com a missão de pensar em algo. Que prática desenvolver depois de tantos estímulos? Me sentia como se estivesse chovendo ouro líquido que simplesmente escorria pelos meus dedos, ou como se estivesse em uma sala redonda com várias portas, uma diferente da outra, e ao escolher deixaria para trás todas as outras possibilidades. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018).

O que é a improvisação se não portas diferentes? O que determinaria a escolha por uma entrada em vez de outra? Neste caso, o compartilhamento das experiências vivenciadas na escola influenciou as nossas escolhas. “Diante de tudo que foi falado e, em especial acerca da figura do policial, lembrei de uma brincadeira da infância muito comum na minha época pré-escolar: polícia e ladrão. Como transformar em jogo?” (Idem).

#### **Intervalo**

Descemos para a lanchonete. Na verdade, eu e alguns... Usar o plural é perigoso, com uma palavra posso fazer o outro viver uma coisa que na verdade só foi vivida por mim. “Mário, eu quero um café e um pão de queijo, quero um sol pra esquentar essa manhã de quarta e conversas sobre o dia a dia ...”. Ixi... Já deu o tempo e precisamos voltar. (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

“Com um tecido selvagem, um suporte de velcro, os discentes chegam na sala e encontram uma cela.” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018).

#### **Ato 2 – Camburão**

Chegamos à sala, que agora já tinha se transformado em um espaço para fuga de ladrões. Ricardo apresenta o jogo de Polícia e Ladrão. Ricardo-policial irá à caça. Poderíamos sair daquele camburão, mas não seríamos mais os mesmos. Nossos corpos e expressões seriam transformados, numa mutação. Engraçado com uma simples estrutura de madeira transforma um corpo e uma cela transforma uma vida inteira. Tem quem se jogou no chão, tem quem quase se machucou, tem quem cedia rápido e quem fugia como a velocidade da luz. Mudava o policial. Um dia da caça outro do caçador. (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

Eis a riqueza da improvisação: o jogo fora concebido a partir de uma lembrança de infância acionada por um dado da coleta de dados e, por esse motivo, possibilitou aos presentes enxergar o jogo não apenas como aquecimento, mas como uma extensão do que fora tratado anteriormente. Pois, “quando proposta como meio para a criação do espetáculo, a improvisação se torna instrumento de exploração do imaginário para os atores e toda a equipe

e promove a integração do grupo, alimenta a pesquisa.” (KOUDELA; ALMEIDA JÚNIOR, 2015, p. 68).

Figura 06 - Aula IV: jogo da exposição.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 12/09/2018.

Em meio à correria, uma pausa nos é ofertada, a luz se apaga: eis o sinal. Uma instrução nos é dada; então, duas fileiras são formadas e ficamos um de frente para o outro. O chamado jogo da exposição<sup>5</sup> consiste em formar duas filas; enquanto os da primeira ficam em pé, os da segunda sentam, e depois ocorre a troca.

Apesar de simples, o jogo nos proporciona alguns questionamentos: o que diferencia o palco da plateia? Que linhas os separam? O que capta o olhar de ambos? “Particularmente fiquei impressionada como a perspectiva é outra, no sentido de que a evidenciação realmente te faz entrar em um estado outro de corporeidade.” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018). O jogo nos leva a refletir acerca da postura não só do artista, mas também do espectador. São duas esferas que dependem uma da outra e se complementam. O olhar do espectador alimenta a ação do artista, e o mesmo responde a esse olhar com ações que geram reflexões.

Durante todo o processo da disciplina, comumente houve pausas. Estas ocorriam durante as práticas, geralmente no intervalo de uma para outra. Tratava-se de conversas que propiciavam uma reflexão a partir do próprio processo. O jogo acima lembrado se caracteriza como uma pausa reflexiva, que nos levou a pensar no ato de expectativa: nosso objetivo final.

<sup>5</sup> O jogo em questão foi desenvolvido pela diretora e autora norte-americana Viola Spolin, o mesmo encontra-se no livro *Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin*. A prática que fora desenvolvida em sala, refere-se à primeira parte do jogo nomeado como exposição.

### Ato 3 – Joga comigo?

Jogamos com verbos. “O verbo é a maior das magias”, dizem. Ricardo propõe um jogo teatral, ainda utilizando a estrutura de madeira com uma cortina estampada, pele animal, agora já não mais um camburão, mas espaço para propor ou jogar com a proposta do outro. De um verbo simples veio a interação com o outro. Da interação veio um desejo de “troca esse verbo comigo?” Do troca esse verbo, vinha o fim. E depois do fim um abraço gostoso de quem caminhou junto, ainda que por pouco tempo e espaço. (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

Figura 07 - Aula IV: jogo de improvisação com verbos.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 12/09/2018.

O ponto mais difícil do jogo foi o da transição entre as ações. Quando Ricardo sinalizava, devíamos trocar de ação, mas deveria ter um motivo, ou seja, algo carregado de sentido que justificasse a troca. Alguns esclarecimentos foram sendo feitos no decorrer do jogo, o que nos propiciou uma melhor execução. Durante a improvisação, houve aqueles momentos em que o sentido solicitado se mostrou como uma luz que iluminava o palco e fez com que nós (espectadores) enxergássemos o “real” no teatro. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018)

O momento em questão nos possibilitou enxergar a familiaridade dos estudantes com as práticas teatrais, uma vez que metade da turma era formada por estudantes oriundos de outras áreas. O jogo, conforme descrito no fragmento do diário, tinha uma regra estabelecida: mediante um sinal, as ações deveriam ser trocadas, mas para isso deveria haver um motivo. Assim, nos tornamos espectadores um dos outros, uma vez que a regra era conhecida por todos os presentes, de modo que aqueles que estavam assistindo ao jogo já aguardavam pelo sentido solicitado; carregávamos em nós uma predisposição a entender e adentrar no jogo a partir da observação.

Por termos como objetivo a construção de um objeto artístico a ser fruído pela turma de sexto ano escolhida, foi uma constante em nosso processo um momento reservado à escrita:

#### **Ato 4 – Quando paro para pensar...**

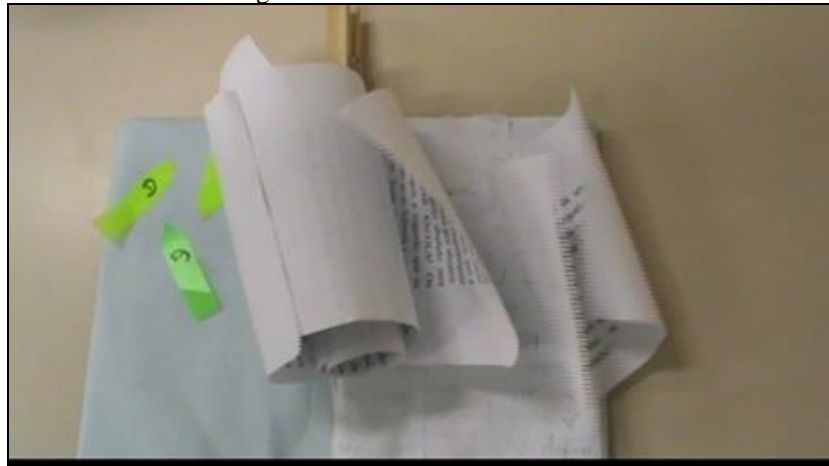
Temos um tempo para registrar o que gostaríamos de falar com os jovens dessa escola e outro tempo para escrever o que pensamos que eles querem de nós? E tem diferença? (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente ao dia 12/09/2018).

Ricardo pediu que escrevêssemos duas propostas do que gostaríamos de levar como proposta na escola e outra com o que eles gostariam. Confesso que foi difícil pensar no que eles gostariam. Como a primeira provocação veio isolada da segunda, houve uma certa mistura (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 12 de setembro de 2018).

Risadas, poesias, armas, dúvidas e gêneros. A partir do “conversê”, nos foi proposto levar um objeto para materializarmos nossos desejos e criações para o coletivo. Quase meio-dia, por isso finalizamos o encontro. Antes, porém, fui intimado a cumprir protocolo. Nós, todos juntos, escrevemos esse dia e esse encontro. E num é bonito o poder do plural? (Protocolo IX do dia 19 de setembro, referente a 12/09/2018).

Prosseguimos com as reflexões a partir do último pensamento expressado pelo construtor do Protocolo XI, que ressalta o caráter coletivo da criação desenvolvida dentro da disciplina. Observaremos que a pluralidade foi uma constante nesse processo, como indicou o protocolo XI. Após o momento vivenciado no dia 12 de setembro, voltamos para casa com a incumbência de pensarmos num “objeto para materializarmos nossos desejos e criações para o coletivo” (Idem). Os objetos foram apresentados no dia 19 de setembro, momento heterogêneo que se mostrou uma continuidade do processo e uma ampliação dos horizontes.

Figura 08 - Protocolo X.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 26/09/2018 e referente a 19/09/2018

Conforme proposto nesta escrita, exploraremos tal aula a partir do protocolo do dia. A forma do protocolo revela muito sobre a estrutura difusa da aula. O protocolo “veio em formato de fragmentos assim como a aula passada para mim.”. Foram um total de seis fragmentos que estavam enrolados e foram espalhados em cima de um “pequeno livro colado com goma ou, como os mineiros chamam, grude” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do 19 de setembro 2018). A indicação era que cada um pegasse um rolinho e de forma aleatória fizesse a leitura do trecho.

O primeiro trecho, seguindo a ordem cronológica dos fatos ocorridos na aula e não a ordem de leitura foi:

PROTOCOLAR... A riqueza de tal ação vai além do simples registro dos fatos, mas se revela como um modo de enxergar a vida. Todos os presentes ficaram impressionados com a forma que o protocolo foi apresentado.

O modo como dividiu as ações em prólogo, intervalo e atos, como os nomeou, possibilitou aos demais presentes se atentarem às particularidades de cada ação a partir de um ponto de vista singular.

Desta maneira, apesar da palavra protocolo inicialmente remeter ao conceito de algo rígido e extremamente formal, provavelmente a definição que caiba neste contexto é a de origem, dada pelos gregos:

Na Grécia antiga, um livro era composto por folhas de papiro coladas umas às outras para formar um rolo. A primeira folha desse longo rolo, na qual constavam, como hoje, os dados fundamentais do livro, chamava-se em grego *protokollon*, palavra formada por *proto-* (primeiro, inicial) e *kollon*, forma verbal de *kollema* (colado um ao outro), derivado de *kolla* (cola). Ou seja, inicialmente *protokollon* significou "a folha colada em primeiro lugar" e assim passou ao latim *protocollum*.

Não seriam os protocolos os dados fundamentais do livro escrito por doze mãos que é o processo desta disciplina? (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho I)

Retomando a estrutura do protocolo, podemos ver que ele em sua forma questiona sobre ele mesmo, trazendo as origens do termo e fazendo conexões com o processo da disciplina. Uma das interpretações dos presentes acerca da colagem feita é “que os livros foram criados devido à necessidade de um formato mais simplificado, uma vez que o manuseio dos pergaminhos era difícil”. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 19 de setembro 2018)

O pequeno livro colado apresentava alguns desenhos e rabiscos em duas de suas quatro partes e o levou a outra interpretação “de que o formato do livro representa algumas vezes o nosso ser, a uns nos apresentamos como a capa, outros nos veem como o centro em branco, mas às vezes nós parecemos como o verso: todo rabiscado e desordenado.” (Idem). Ou como disse o poeta Mário de Andrade, “muitas vezes um livro revela prá gente um lado nosso desconhecido.” (1982, p. 31).

Pode-se observar que a partilha do protocolo proporciona diversas interpretações, o que possibilita a ampliação do seu sentido. Na primeira colocação, a interpretação se originou tanto da forma quanto do conteúdo, enquanto a segunda tratou de uma interpretação inspirada apenas na forma do (livro) protocolo. Novamente o processo nos leva a pensar no ato de expectativa teatral, uma vez que, apesar de o artista entregar uma obra ao público, esta não se encerra no ensaio geral; a própria apresentação propulsiona a criação e a ampliação de significados. De igual maneira, o protocolo continua a ser construído à medida que é partilhado.

Deste modo, tanto na expectativa teatral quanto na partilha do protocolo, é perceptível uma espécie de movimentação da obra. Tal fluxo é ocasionado pelo já mencionado olhar do espectador. Acerca da movimentação da obra artística, tracemos um diálogo com o pensamento da pesquisadora Cecília Salles (2006), referente às inventivas feitas pelos artistas. Para ela, “as descobertas feitas saem, portanto, de dentro dos próprios processos, isto é, são alimentadas pelos documentos que pareceram necessários aos artistas ao longo de suas produções” (2006, p. 13).

Vale ressaltar que a autora entende como documentos os registros deixados pelos artistas, tais como “diários, anotações, esboços, rascunhos, maquetes, projetos, roteiros” (Idem). Diante de tais afirmações, nos sentimos livres para considerar também o protocolo como documento que nutriu e movimentou a produção artística. Tal concepção vem ao encontro da já mencionada visão do protocolo como mola propulsora. No entanto, como já foi exposto, a peça chave desse movimento é o olhar, e não um simples olhar, mas de alguém que observa, analisa, critica, frui e reflete: o espectador.

Retomando o protocolo X, quatro dos seis fragmentos tinham como título a palavra disparadores. Tal termo retoma a ideia já explorada da descentralidade do texto na cena pós-dramática e que será retomada adiante. Os chamados disparadores se tratam dos objetos levados para aula para desenvolvermos a criação artística.

DISPARADORES... A partir de uma frase de jornal: “tenho vergonha e medo, parece que todo mundo vai fazer isso com você”. Uma cena onírica se desenvolve, como uma tentativa de relacionar imaginário e real. Uma bola de papel foi arremessada ao público. Será que tal verdade será enfim revelada, ou passará em branco como é comum a todas as notícias da contemporaneidade? (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho II).

Os disparadores surgiram como uma resposta ao exercício proposto em 12 de setembro, de escrever algo que gostaríamos de apresentar e algo que eles gostariam de ver. A propositora desse disparador explicou que a sua cena foi inspirada em dois momentos da aula, o momento de partilha do protocolo e a escrita da proposta ao final. Para ela ficou marcado o medo do aluno da escola visitada de ser abusado sexualmente por um policial, fazendo-a recordar de uma matéria jornalística que leu, que destacava uma frase de uma adolescente que foi abusada enquanto estava aguardando o ônibus no ponto.

Já o segundo aspecto mencionado por ela se refere à capacidade dos alunos do 6º ano B de ficcionalizar, pois ao mesmo tempo que são capazes de tocar em questões tão reais, como a violência no medo já exposto, acreditam em um professor de língua e país inventados.

A propositora da cena relatou ainda que buscou sentir em seu físico o que aquela frase de jornal “tenho vergonha e medo” provocava em seu corpo. Da palavra vergonha sentiu-se

enjoada e da palavra medo recordou-se da adolescência, dos pesadelos que tinha após passar por algum trauma.

A exemplo deste disparador, notamos a dinamicidade da criação coletiva e as ramificações de uma matriz aberta. Nota-se que o que foi obtido na etapa de coleta de dados foi retomado durante a construção do objeto e desembocou em lembranças de memórias esquecidas. Observaremos que todos os disparadores foram contaminados por matérias auferidas no decorrer das aulas, mas sem deixar de trazer aspectos particulares do eu.

Nota-se, assim, que diversos são os modos de construção de um espetáculo, que podem ser a partir de um texto, de uma matriz fechada ou aberta, de práticas de improvisação e até de experimentações corporais. Tal multiplicidade de matrizes se trata de uma herança das transformações ocorridas no campo das artes da cena, no final do século XIX e início do século XX, nomeado historicamente como período moderno.

Para compreender melhor do que se trata a transformação mencionada acima, devemos lançar mão do que foi o modernismo e a concepção que regeu o período de transição dos movimentos. Anterior ao modernismo, encontra-se o naturalismo, que fora um movimento surgido em meados do século XIX na França, e tinha em seu cerne uma extrema fidelidade à realidade. Deste modo, os espetáculos apresentados a partir desta perspectiva pautavam-se na verossimilhança das ações humanas com o real descrito no texto. Por esse motivo, o movimento pode ser considerado textocêntrico.

O ponto inicial de mudança pode ser atribuído à chegada do simbolismo, movimento também originado na França que se opunha ao realismo e ao citado naturalismo. O simbolismo, que propagou “uma renovação da arte cênica baseada num retorno ao texto” (ROUBINE, 1998, p. 54), pode ser considerado o precursor do expressionismo, que trouxe à tona o rompimento pretendido pelo período moderno.

A crítica de teatro portuguesa Eugénia Vasques (2007), ao tratar do teatro expressionista, destaca que este modo artístico teve como objetivo o rompimento com todo o passado, privilegiando a subjetividade. O ato de ir contra todo o passado caracteriza uma ruptura com o modelo de ser humano até então defendido. O expressionismo ansiava por um indivíduo que, diferentemente do homem naturalista, não era dependente da natureza, mas se relacionava com a mesma criticamente.

Um exemplo tácito de tal rompimento foi o trabalho do encenador Vsevolod Meyerhold, que teve a sua primeira experiência como ator nos espetáculos do Teatro de Arte de Moscou “até separar-se do seu mestre Stanislavski para fundar a Sociedade do Drama Novo (1902) e trabalhar em completa oposição à estética naturalista” (ROUBINE, 1998, p.



60). Oposição que se manifestava na busca pelo novo modelo de homem, identificado pela figura do ator que não mais estava em função do texto. Na realidade no palco meyerholdiano, os objetos cênicos, música, iluminação, cenário estavam em uma estreita relação com o corpo humano, que juntos desempenhavam “uma função essencial na elaboração de formas especificamente teatrais.” (Idem).

Meyerhold propôs o chamado ator biomecânico, um atleta em cena, que deveria estar pronto para qualquer ação que lhe fosse ofertada pelos diversos elementos da cena, e não apenas o texto. Diferente do que fora difundido por Stanislavski, ele defendia um rompimento com a identificação por parte do ator e, por consequência, tal ruptura se estendia ao espectador.

A mencionada descentralidade do texto nos concedeu a liberdade de propor um processo que possui como ponto gerador algo que em sua natureza vem *a posteriori*: a mediação, porém sem deixar de beber por vezes de obras teatrais escritas, como a peça mencionada no disparador seguinte.

DISPARADORES... Após uma leitura do terceiro inquérito de *a peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*, um contexto épico brechtiano se instaura. Em seguida outras possibilidades cênicas a partir deste disparador são apresentadas. Após a leitura de proposições diversas, algumas perguntas se sobressaem: o homem ajuda o homem? Quem ou o quê seria o gigante? Seria a escola? Seriam os professores? O gigante é de fato o oprimido? (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho III).

Conforme mencionado no protocolo, o disparador escolhido foi um trecho da peça didática de Baden-Baden sobre o acordo, do dramaturgo alemão Bertolt Brecht. Observamos que, de uma cena abstrata, partimos para a leitura de uma obra que, apesar de ter sido escrita no século passado, constantemente se atualiza. Vicente Concílio (2013) considera que a trajetória dramaturgical de Brecht revela que “grande parte de seus textos são respostas, reações a obras já existentes e que ele sempre fez questão de mencionar” (p. 39) e aponta que tal atitude artística é uma característica que permeia a contemporaneidade, uma vez que “a citação e as referências assumidas são atitudes mais valorizadas que a suposta inventividade e a necessidade de inovações” (Idem, p. 40).

Diante de tal colocação podemos concluir que é herança do teatro pós-dramático beber de diversas fontes. O protocolo X mostra claramente que o objeto artístico fora construído a partir de variados estímulos; no entanto, é importante ressaltar que o trecho escolhido da peça didática tomou posição de destaque na cena criada, podendo ser considerado como um modelo de ação, ou seja “um ponto de partida a ser imitado e transformado junto à ação cênica, ou seja, improvisações [...] Dessa forma, o texto do modelo

de ação pode ser considerado um ponto quase embrionário, uma matriz que instiga o processo de conhecimento” (CONCÍLIO, 2013, p. 37).

Como já foi indicado, na aula foi feita a leitura do terceiro inquérito de *A peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. A obra gira em torno de um questionamento: o homem ajuda o homem? Os inquéritos se mostram como facetas das ações humanas. No terceiro, há a presença de três palhaços, sendo que um deles chama-se Sr. Schmitt e é um gigante. O quadro inicia com perguntas feitas ao Sr. Schmitt pelos dois palhaços, que desejam servi-lo. Aos poucos, os palhaços vão lançando sugestões ao gigante, que as acolhe como benéficas, mas que aos poucos o lesiona e despedaça, deixando-o totalmente vulnerável.

Retomando a definição de Vicente Concílio, o texto modelar é tido como um instrumento capaz de instigar “o processo de conhecimento”. Diversos foram os questionamentos oriundos da leitura, como foi descrito no trecho III do protocolo X. Podemos, assim, afirmar que o modelo de ação agiu como fomentador do processo de criação. Dentre as perguntas, queremos nos debruçar em uma delas: O gigante é, de fato, o oprimido?

A pergunta nos conduziu a pensarmos mais uma vez no poder que se vincula a uma figura. E eis o “ponto embrionário” que a obra nos trouxe: a ambígua face do poder já revelada por meio da figura do policial, que é temida e admirada, é retomada quando somos conduzidos a pensar se esse gigante, aparentemente ingênuo, não fora por tanto tempo temido e agora foi enfrentado.

Durante todo o processo de construção cênica, houve uma busca por desvelar essa figura de poder que, ora tem domínio em suas mãos, ora tal domínio se dissolve. A cada novo estímulo apresentado pelo grupo, essa figura, oculta, foi se revelando. Seria uma força? Uma situação? Ou um personagem? Prossigamos com a quarta parte do protocolo X:

DISPARADORES...Como ser ouvido por esta gigante e velha senhora chamada escola? O grito vem por meio de poesia pela boca de João Paiva, que, a partir de seu ritmo, revela a engrenagem de um sistema que perdura por décadas. Será que enfim o grito abafado será ouvido? DEVAGAR ESCOLA! Ou seria melhor seguir a sugestão que os palhaços deram ao Sr. Schmitt e serrar a cabeça e se livrar dos pensamentos ruins? (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho IV).

Este disparador refere-se a uma poesia nomeada como “Devagar escola!”, de autoria do poeta e professor de educação física João Paiva. A poesia tem um ritmo próprio, e a expressão que se encontra presente no nosso cotidiano nas placas de trânsito ganha um novo sentido quando, após uma longa sequência de conteúdos trabalhados em sala, falada rapidamente, o poeta diz, de forma lenta, quase que como um respiro: Devagar escola!

Figura 09 - Placa devagar escola.



Fonte: Arquivo pessoal. Placa de trânsito da Rua Orozimbo Nonato, Dona Clara - BH.

A que engrenagem o protocolo se refere? Larrosa (2004), em suas reflexões, aponta que o uso do tempo de forma acelerada é prejudicial à experiência. E pensando especificamente no ambiente educacional, trata de um chamado “sujeito da formação permanente e acelerada”, que se esforça por não ficar defasado. A engrenagem de um sistema duradouro é advinda de uma lógica mercantilista, que insiste em organizar o currículo “em pacotes cada vez mais numerosos e mais curtos” (p.158).

**DEVAGAR ESCOLA!**

*Es cola é por isso  
 História sem ofício  
 Oficina sem serviço  
 Rápido demais!  
 Quer andar e deixa pra trás  
 Reclama do atraso  
 Ritmo ditado  
 Ditado no ritmo da ditadura  
 São ditados de tortura...*  
 (PAIVA, João. 2013)

O grito compassado revela o desejo de uma educação que privilegia uma real experiência, com conteúdos que não sejam utilizados apenas para passar de ano, mas estudos que verdadeiramente nos toque (LARROSA, 2004, p. 153). “Como ser ouvido por esta gigante e velha senhora chamada escola?”. O protocolo personifica a escola como um ser, uma velha senhora. Qual a razão de atribuir tal característica a um ambiente que é composto, em sua maioria, pensando especificamente na educação básica, por pessoas novas em idade? Acerca da necessidade de escuta, retomemos o momento da visita à escola no dia 05 de setembro:

[...] o fato de todos quererem apresentar (mostrar) o espaço revela um desejo de verbalizar. Por vezes, temos a sensação de que tal ação é ausente dentro do contexto escolar e que o aluno parece ser um mero receptor, não possibilitando a ele a oportunidade de falar aquilo que vive, enxerga e sente. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 05 de setembro de 2018).

O trecho do diário refere-se a uma observação feita após as atividades realizadas no *tour* afetivo. As propositoras da ação tentaram, por diversas vezes, propor intervenções físicas no espaço objetivando uma ressignificação; no entanto, o sentido novo estava em algo que supostamente deveria ser comum: a fala. Devagar escola se mostra como um pedido ao sistema de deixar esse ritmo frenético de lado e buscar “aprender a lentidão” (LARROSA, 2004, p. 160). Parar para escutar e ser ouvida também, não como uma rabugenta senhora, mas como uma avó que se deixa permear pelas conversas dos seus netos ao entrarem em sua casa.

Como já foi abordado, o protocolo se mostrou como gerador no processo de construção cênica. Após a leitura do protocolo X, um dos estudantes retomou o protocolo lido, e questionou: e se a face dessa figura opressora ao qual estamos nos debruçando fosse a de uma velha senhora?

DISPARADORES...*Laser Tag*... Atirar, emboscar, caçar, acabar com a vida do outro... Game Over! Calma gente, é só um jogo!  
Um ambiente totalmente diferente é apresentado, 17 passos de como brincar de *laser tag*... dicas tais como: “use roupas escuras” até “atire em alguém mirando em sua zona de morte” são disponibilizadas, todas com imagens. Calma gente, é só um jogo! (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho V).

Figura 10 - Aula V: vídeo *laser tag*.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 19/09/2018

O disparador apresentado foi o jogo *Laser Tag*. O proponente nos trouxe um vídeo ilustrativo do game e um tutorial com imagens ensinando como jogar. O estudante disse que conheceu o jogo em uma série que assistira e se lembrou do mesmo após o exercício da aula anterior: escrever sobre algo que os adolescentes gostariam de ver e algo que gostaríamos de mostrar a eles. De tal exercício, o que ficou mais forte para o estudante foi a presença de jogos com armas no cotidiano dos alunos de sexto ano da escola visitada.

*Ao notarem que o Sr. Schimitt não conseguia segurar a bengala e o pé que lhe fora cortado, os palhaços riem ruidosamente... Calma gente, é só uma peça!  
Nossa!! Agora parece que toda brincadeira virou bullying... (PROTOCOLO X do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho V)*

O quarto disparador trouxe três pontos trabalhados em sala. O primeiro, que já foi abordado, trata-se do *game*; o segundo foi a peça didática, que foi retomada; e o terceiro ponto foi a temática do *bullying*, que adentrou no protocolo como reverberação da conversa tida em sala após a exposição dos disparadores. Em tal conversa, foi feita a partilha da observação na escola realizada em 18 de setembro, ou seja, um dia antes da aula da qual estamos tratando.

Hoje fui novamente à Escola Aurélio Pires, fui conversar com a professora Mônica, para alinharmos algumas coisas da disciplina. A mesma me convidou para adentrar na sala de aula e pude observar a turma de sexto ano A. Mesmo não sendo a turma escolhida para trabalharmos, achei extremamente válido observá-los [...] Em um dado momento da aula, a professora pediu a atenção da turma, e disse que havia chegado ao seus ouvidos um problema que estava ocorrendo com aquela sala. Aos poucos, os alunos foram compreendendo do que se tratava, e houve uma explosão de vozes. Referia-se de um estudante que tinha recém chegado na escola e que de acordo com o que os estudantes verbalizavam estava em um abrigo, e tinha dificuldades de interagir com os outros [...] Dentre as diversas frases ditas pelos alunos, destaco algumas que permaneceram em minha mente: toda criança tem problemas; como posso demonstrar amor com alguém que só me maltrata? Agora ele quer se fazer de vítima? (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 18 de setembro de 2018).

Mesmo não sendo uma situação surgida na turma de sexto ano B, achamos interessante considerar a temática em nossa construção cênica, e tal agregação foi visível no último trecho do protocolo, que foi nomeado de Roteirizar. Foi uma constante trabalharmos a escrita após as práticas. Tal ação serviu como instrumento de escolha, quase como um afunilamento de ideias, e também como meio de unir as proposições por mais diversas que tenham sido.

ROTEIRIZAR... Como unir todas as propostas em uma só? Como contemplar tudo o que foi desenvolvido em sala e percebido na escola? Como conferir voz aos espectadores e tratar de temas que são tão comuns e importantes?  
Após um momento de escrita com direito a bloqueio criativo de uns e escrita em fluxo de outros, houve o compartilhamento de ideias.  
Vito iniciou falando de sua ideia, que focou amplamente no espectador, como aquele que é capaz de interferir na ação, jogar junto e propor. Layane trouxe alguns dos jogos trabalhados em sala e na escola, como forma de interagir com o espaço e construir as características dos personagens.  
Ricardo traz a temática do *bullying* atrelado ao terceiro inquérito de Baden-Baden, e questiona: um jovem ajuda outro jovem? Lucas resgata a figura do gigante e a ideia do espaço escolar como arena, em que há a disputa pela cadeira, prêmio maior pelo volume de conhecimento absorvido. (PROTOCOLO X, do dia 26 de setembro, referente a 19/09/2018, trecho VI)

Este trecho do protocolo revela a base de toda a dramaturgia desenvolvida para a cena. A escrita privilegia as ideias individuais, mas se permite contaminar pelos diversos estímulos, bem como as práticas desenvolvidas. A proposição do último estudante colocou a

cadeira como centro. Foi a primeira vez que tal elemento apareceu no processo, e fora fruto também da conversa posterior à apresentação dos disparadores.

Um dos discentes, ao pensar no Sr. Schmitt, lembrou-se da insistência dos outros palhaços em fazê-lo sentar:

“PRIMEIRO – O senhor não quer se sentar, senhor Schmitt?

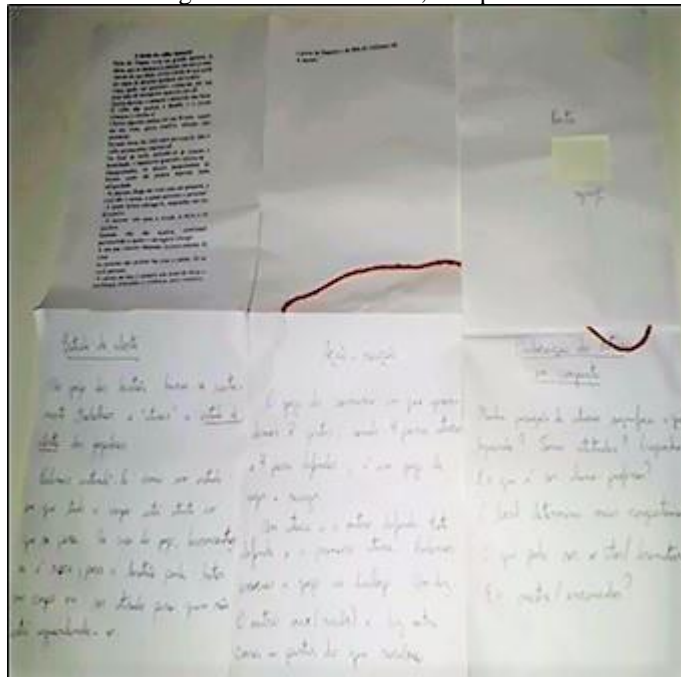
SEGUNDO – Aqui está uma cadeira, senhor Schmitt. Por que o senhor não responde?” (BRECHT, 1992, p. 195).

E nos levou a refletir sobre a figura do professor como aquele que nunca senta. Contudo, a cadeira também está atrelada à imagem do mestre que, para ensinar os seus seguidores, se senta. Ao fazer tal ação, se nivela à altura entre eles. A insistência do primeiro e segundo palhaços pode ser vista como uma tentativa de forçar tal nivelamento, de fazer o Sr. Schmitt não mais um gigante, mas apenas um palhaço como eles.

A partir de tal reflexão, a cadeira deixa de ser um objeto secundário para tomar lugar de destaque na criação, devido à sua presença no momento de roteirização descrita no trecho VI do protocolo mencionado, que pode ser considerado como a matriz dramática do objeto artístico construído. Nota-se, assim, que a predominância da peça didática em todo o protocolo não se tratou de um fato isolado, mas se mostrou um verdadeiro texto modelar, uma vez que as referências à obra foram constantes.

O último trecho do protocolo nos traz uma pergunta: “como unir todas as propostas em uma só?”. Tal questionamento acompanhou os presentes na aula durante a semana que se seguiu. O direcionamento para a aula seguinte deveria ser exatamente esse: fazer um roteiro comum que contemplasse em alguma medida “tudo o que foi desenvolvido em sala e percebido na escola”.

Figura 11 - Protocolo XI, completo.

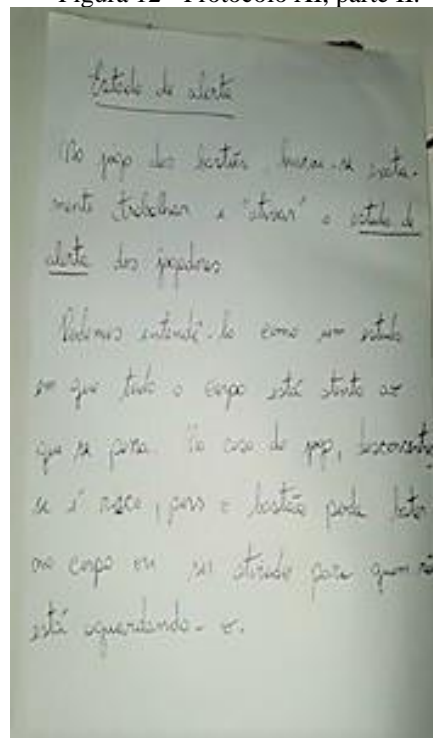


Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 10/10/2018 referente a 26/09/2018.

A figura 11 refere-se ao protocolo XI, que já fora parcialmente apresentado. Como seu modo de funcionamento já foi denotado, nos ateremos ao conteúdo contido no registro. Nota-se uma certa semelhança com o protocolo anterior, pois o mesmo foi dividido em seis partes, o que reforça a ideia já explorada por Tania Boy acerca da estrutura de o protocolo atrelar-se ao formato do encontro. As aulas seguiram um padrão: inicialmente havia a partilha do protocolo, seguida de uma conversa sobre o registro e o todo do processo. Posteriormente, tínhamos algumas práticas, com pausas para diálogos e, por fim, um registro escrito em forma de roteiro para visualizarmos de forma concreta o que havíamos construído e perceber mais nitidamente as lacunas que restavam.

O construtor do protocolo trouxe em uma das partes a lenda do Samurai, “que em seu cerne trata do nosso poder de escolha, em receber ou não alguma coisa. E não apenas coisas boas, mas as ruins também” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo de 10 de outubro de 2018). A lenda faz referência ao jogo proposto no dia 26 de setembro, nomeado de jogo do Samurai. Antes de adentrarmos ao jogo propriamente dito, houve um momento de familiarização com o objeto utilizado no dia: o bastão. Não apenas um, mas vários, que começaram a ser jogados, em dupla e depois em roda.

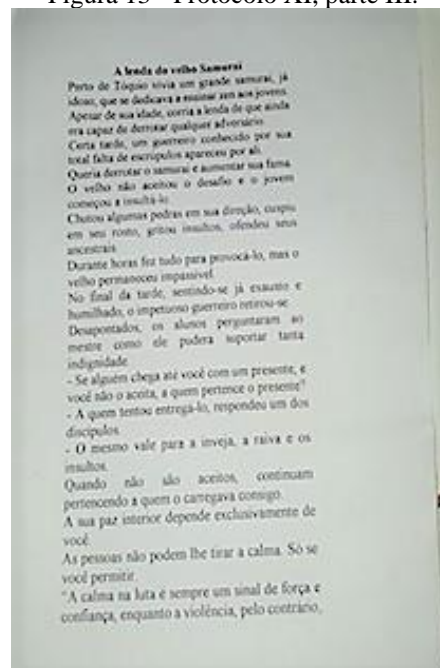
Figura 12 - Protocolo XI, parte II.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 10/10/2018 referente a 26/09/2018.

Notei o quanto um jogo tão simples revela as características de uma pessoa, corporalmente falando. Uns recebem rigidamente e devolvem da mesma forma, outros articulam e mandam o objeto com uma rota definida. É possível ver a leveza e a tensão dos corpos, quase que como uma personalidade (PAVÃO, Layane. Diário de bordo de 26 de setembro de 2018).

Figura 13 - Protocolo XI, parte III.



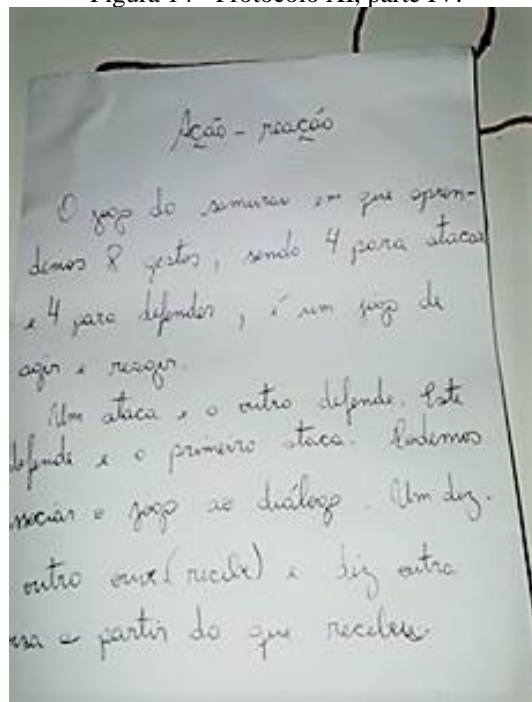
Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 10/10/2018 referente a 26/09/2018.



Depois de um tempo partimos para o jogo do samurai. O nosso objeto não seria mais lançado como uma palavra solta aguardando ser ouvida para então ser respondida. Tratava-se de uma conversa articulada, pensada e bem elaborada. Que deveria ter a sua intenção bem clara, como um bom emissor, de modo que o receptor possa estar preparado para receber e responder dentro do contexto (PAVÃO, Layane. Diário de bordo de 26 de setembro de 2018).

O protocolo novamente confirma que o seu modo de registro está para além de uma descrição detalhada. Apesar de ser fidedigno aos fatos ocorridos no encontro, lança mão de um ato de reflexão que, como já fora explorado nesta escrita, advém de um espaço de tempo entre um encontro e outro. Podemos observar de forma latente o elo entre os pensamentos de dois dos envolvidos na disciplina. Ambos, protocolo (parte IV) e diário, foram escritos por pessoas diferentes; no entanto, os dois tocaram numa reflexão que foi pensar o jogo do Samurai como um diálogo.

Figura 14 - Protocolo XI, parte IV.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 10/10/2018 referente a 26/09/2018.

O diário desembocou em uma elucubração acerca de dois dos quatro componentes do processo de comunicação: emissor e receptor. Tal reflexão se deu pelo formato do jogo, explicado na parte IV do protocolo XI: “o jogo do samurai em que aprendemos 8 gestos, sendo 4 para atacar e 4 para defender, é um jogo de agir e reagir”.

O pequeno trecho nos revela algumas ações, sendo o primeiro verbo o aprender. Pensando especificamente naquele que é considerado alvo do processo comunicativo – o receptor –, tal verbo vem ao encontro da noção defendida por Desgranges (2003) de que há

uma espécie de “domínio da linguagem” por parte do espectador, e que é a partir de tal ação que se origina “o prazer de assistir espetáculos”. O autor ainda esclarece que ter o entendimento acerca da linguagem teatral “amplia o interesse pelo teatro à proporção que possibilita uma compreensão mais aguda, uma percepção cada vez mais apurada das encenações” (p. 33). Deste modo, podemos pressupor que, assim como no jogo do samurai, o ser espectador requer uma apreensão da linguagem que está sendo transmitida.

Segundo a historiadora de teatro Anne Ubersfeld (2010), “o espectador faz triagem das informações, seleciona-as, rejeita-as, empurra ao ator em um sentido, por meio de signos fracos, mas muito claramente perceptíveis como *feedback* pelo emissor.” (p. 20) Na afirmação da autora, observamos que o espectador não apenas recebe e devolve, mas filtra e escolhe a informação que deseja lançar ao palco. Isto nos leva a crer que, como foi apontado no protocolo, a segunda ação, ou seja, a ação do espectador, é uma reação. Se nos debruçarmos sobre a etimologia da palavra, veremos que ela vem do Latim *reagere*, que significa agir em resposta a um estímulo, formada pelo prefixo *re-*, para trás, mais *agere*, fazer, agir.

Não por acaso a palavra reação e reflexão possuem a mesma origem e dividem o mesmo prefixo. Refletir, palavra que nos é tão cara nesse processo, por ser talvez a ação que melhor caracteriza o espectador – aqui compreendido como esse ser que não é passivo, mas que possui uma ação diferente daquele que atua. Pois, como afirma o filósofo Jacques Rancière (2012), “não temos de transformar os espectadores em atores”, uma vez que “todo espectador já é ator de sua história” (p. 21).

Contudo, diferente do que foi sustentado por Ubersfeld, para Rancière a ação do espectador (emancipado) não é considerada como a emissão de “signos fracos”, mas há na realidade um verdadeiro “embaralhamento da fronteira entre os que agem e os olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo” (p. 23). Deste modo:

a emancipação do espectador se estabelece ao se assumir que a oposição entre atuar e assistir, entre dizer e ver, entre fazer e observar pertence à estrutura da dominação. A questão, então, não tem relação com eliminar uma das partes [...] Trata-se de outorgar um patamar igualitário a sua condição, ao olhar (reflexivo) que emita e, com isso, à própria crítica. Trata-se de romper com os binarismos, com as fronteiras entre obra e espectador. (ROJO, 2016, p. 40)

De forma que não é um equívoco afirmar que o jogo explorado em sala, e refletido posteriormente na forma da escrita, exemplifica tacitamente o que assimilamos como movimento de expectativa.

Os demais verbos – atacar, defender, agir e reagir – são ações complementares, o que refuta a ideia de uma passividade. Ubersfeld (2010) considera que “seria falso dizer que o

papel do espectador no processo de comunicação é passivo”, pois, para ela, a função-receptor do público é bem mais complexa. (p. 20).

Um aspecto que exemplifica tal complexidade é o já mencionado formato do jogo do samurai, o qual possui oito gestos distintos que se complementam. Cada gesto de ataque requer um de defesa, de modo que os gestos só chegam a um pleno funcionamento quando realizados em dupla.

Na aula em questão houve ainda uma atividade que não foi mencionada no protocolo. Antes do jogo do samurai nos foi proposto que, em roda, um de cada vez fosse ao centro e convidasse um colega para se juntar a ele. O primeiro faria um gesto com o bastão e ficaria estático e o outro deveria responder com outro gesto ficando estático também. Com os dois estáticos, formava-se uma imagem, que era observada e nomeada pelos demais. Algumas imagens foram geradas; porém, escolhemos esta que foi nomeada pelos presentes como “justiça”. Sua seleção se deu devido à presença do arquétipo da justiça em outros momentos do processo, que retomaremos mais adiante.

Figura 15 - Aula VI: improvisação com o bastão.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 26/10/2018.

A princípio, tínhamos solicitado que cada um levasse uma ideia de roteiro que unificasse todas as outras sugestões escritas na aula do dia 19 de setembro. Entretanto, a minoria levou uma proposição; por isso, fizemos a opção de montar o esqueleto do roteiro em sala, sendo esta a última parte da aula. Notamos que a estrutura possuía seis partes; por isso, optamos por dividir entre nós as partes, e as propostas seriam apresentadas no decorrer das outras aulas.

Como já foi mencionado anteriormente, as seis primeiras aulas caracterizaram-se como o alicerce da proposta de mediação construída. As memórias dos envolvidos, bem como

as informações colhidas na escola, foram gravadas no papel em forma de protocolos, que se revelaram como verdadeiras vigas desse processo. Os protocolos carregaram em si uma carga de singularidade que solidificou todo o processo, dando, assim, sustentação à proposta desenvolvida.

Encerrada a etapa de estabelecimento do alicerce, prosseguiremos com a fase nomeada como Alvenaria, que se trata do processo de criação propriamente dito. Baseado em um primeiro roteiro, as cenas foram sendo construídas a partir da junção entre os estímulos pessoais e a improvisação em sala, de modo que, uma a uma, as paredes foram se levantando e revelando a forma do objeto artístico que estava sendo construído.

## 2. DA ALVENARIA

### 2.1 Do levantamento das paredes: encontro de singularidades que formam um todo coletivo

O capítulo em questão elucidará o processo de criação propriamente dito. Conforme indicado no capítulo anterior, foi proposto aos participantes deste processo de criação que, a partir do que cada um havia levado como estímulo, levantássemos um primeiro roteiro que fora dividido em seis partes. Cada participante seria, assim, responsável por apresentar propostas de elaboração de uma parte do roteiro, a partir das suas experiências e vivências estéticas.

No decorrer das propostas, observamos que os elementos trazidos foram os mais diversos e bebiam da singularidade do propositor. Estes elementos, tais como tijolos, que no primeiro momento aparentavam ser objetos individuais, ao se unirem, ganharam outra forma e tiveram sua dimensão aumentada.

Porém, antes de prosseguirmos com o detalhamento dos fatos ocorridos a partir da aula do dia 03 de outubro, é importante discutirmos acerca da compreensão que temos do processo de criação que fora instaurado. Conforme já explicitado, essa foi uma experiência que partiu do singular para desembocar no coletivo. A personalidade de cada um se expressou através dos protocolos que permearam todo o decorrer da disciplina, bem como com os estímulos apresentados pelos envolvidos. Já a coletividade se expressou mais claramente durante a fase destinada à criação cênica especificamente.

Classificamos a experiência vivenciada como uma criação coletiva, que pode ser interpretada como “um sistema de trabalho que envolve um processo de construção do espetáculo em que o texto dramático é o resultado de processos cênicos criados pelo grupo no palco, sendo acompanhado ou não por um dramaturgo e/ou um diretor” (ROJO, 2016, p. 57).

A autora trata especificamente da criação coletiva em grupos que possuem uma longa trajetória de atividades e que, por isso, estão habituados a trabalharem coletivamente. Contudo, observa-se que, apesar de a experiência a qual nos referimos não ter sido construída no contexto de um grupo ou companhia teatral, e sim numa disciplina, ela contempla alguns aspectos da criação coletiva abordada por Sara Rojo.

Utilizando da concepção do autor Leonel Menéndez Quiroa, a pesquisadora apresenta dois modos de criação coletiva; o primeiro a partir de uma matriz fechada, que, como já foi antecipado no capítulo anterior, não se tratou da escolha feita nesse processo. Por esse motivo, nos ateremos à segunda concepção de Menéndez Quiroa, que

se refere ao procedimento de fazer uma obra teatral do princípio ao fim: na investigação para coletar os dados e sistematiza-los, na elaboração de um texto dramático, ordenar os dados em uma estrutura cênica, na improvisação do material, para a separação do texto em partes, a delimitação de situações cênicas, a caracterização de personagens até chegar à montagem final da obra. (1997, p. 484 *apud* ROJO, 2016, p. 57)

O autor classifica como fase do processo de criação coletiva a “investigação para coletar os dados”. Conforme vimos no capítulo anterior, a investigação se iniciou num primeiro momento a partir das memórias dos envolvidos, que foram despertadas pela improvisação realizada na primeira aula. As lembranças surgidas serviram como ponto norteador para pensarmos o momento denominado como coleta de dados/conhecimento da turma, que se tratou da primeira visita à escola parceira.

Já a sistematização desses dados ocorreu a partir do exercício de escrita aventado no dia 12 de setembro, em que deveríamos propor algo que gostaríamos de apresentar para os alunos do sexto ano, e aquilo que nós acreditávamos que eles gostariam de ver. A produção textual foi o germe dos estímulos apresentados na aula da semana seguinte, 19 de setembro, aqui identificados como disparadores.

A fase de ordenação dos dados em uma estrutura cênica refere-se ao momento que identificamos nesta escrita como o levantamento das paredes, que se trata do roteiro desenvolvido a partir de seis partes distintas e preenchidas pelos envolvidos na disciplina. A analogia escolhida comunga da concepção da artista polonesa Fayga Ostrower (1987), que considera que a criatividade advém da concepção de que o fazer artístico está imbuído de trabalho (p. 31).

## 2.2 Da forma de trabalho: do molde dos tijolos ao encaixe dos mesmos

Tal consideração trazida por Fayga Ostrower fica ainda mais clara se refletirmos acerca da origem do termo criatividade. Ele deriva da expressão grega *krainein* (realizar) e do termo latino *creare* (criar, fazer brotar, fazer crescer, tirar do nada). Apropriaremos-nos de duas das significações citadas: fazer brotar e fazer crescer, para compreendermos o modo como fora desenvolvido este processo de criação.

Ostrower trata da criatividade a partir de dois conceitos: imaginação específica e materialidade. Ambos os conceitos têm sua origem no que ela chama de imaginação criativa, ou seja, um imaginar que é capaz de fazer fecundar algo que antes não existia de forma completa. Para a autora, existe uma “imaginação específica em cada campo de trabalho.

Haveria (portanto) uma imaginação artística, uma imaginação científica, tecnológica, artesanal, e assim por diante” (Idem, p. 32).

Deste modo, a imaginação específica seria comparável a sementes, que, apesar de se assemelharem umas as outras em estrutura, carregam em seu interior características específicas de cada planta e que mostram as suas qualidades e diferenças à medida que crescem. A materialidade seria, portanto, a planta que cresceu depois de ter sido brotada.

Mas retomando a analogia primeira dessa escrita, o que compreendemos como tijolos utilizados no processo de construção são os estímulos individuais apresentados por cada um dos envolvidos durante a construção das cenas, mais especificamente, as propostas que os mesmos apresentaram para preenchimento do roteiro pré-estabelecido.

O conceito de imaginação específica nos leva a pensar num aspecto importante da já referida fase de levantamento das paredes. No que se refere aos construtores, como já foi exposto, diversas são as áreas profissionais e/ou acadêmicas dos envolvidos na disciplina e diferentes contatos com a arte. Deste modo, se pode supor que a imaginação específica de cada construtor se diferencia uma das outras, de modo que as materialidades que se surgem são as mais diversas. Essa diversidade se revelou durante todo o processo nas formas dos protocolos, nos disparadores apresentados e também nas propostas individuais de preenchimento das cenas.

Essa variação se dá, como já foi apontado, pelas diferentes escolhas profissionais dos envolvidos. Deste modo, há de se supor que para os discentes que possuem um contato maior com o teatro, o processo foi facilitado. No entanto, por ter sido um processo de criação coletiva, a diversificação de estímulos não se apresentou como ausência e sim possibilidade.

Ostrower elucida que:

por ser o imaginar um pensar específico sobre um fazer concreto, isto é, voltado para a materialidade de um fazer, não há de se ver o concreto como limitado, menos imaginativo ou talvez não criativo. Pelo contrário, o pensar só poderá tornar-se imaginativo através da concretização de uma matéria, sem o que não passaria de um divagar descompromissado, sem rumo e sem finalidade (1987, p. 32).

Deste modo, ao propor que cada envolvido na disciplina se responsabilizasse por uma parte do preenchimento do roteiro, possibilitamos que o pensamento se tornasse imaginativo à medida que as propostas foram apresentadas e improvisadas em sala.

A afirmação da autora revela que a materialização carrega em si uma carga de coletividade, uma vez que, ao se tornar matéria, um pensamento deixa de ser um “divagar descompromissado” e passa a ser um objeto. Assim, compreendemos que cada construtor fabricou os seus tijolos a partir de seus pensamentos específicos, e tais materialidades foram

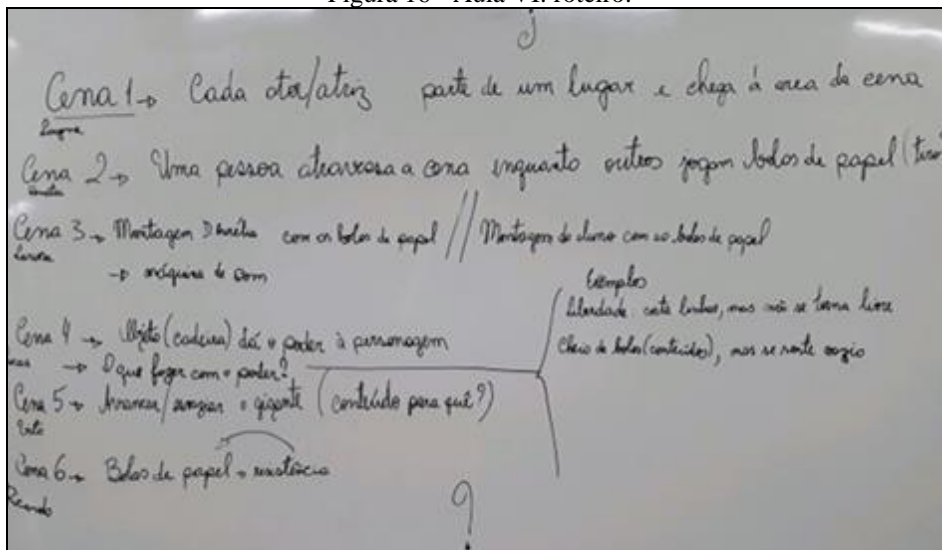
se unindo a outras materialidades, por meio de improvisações, aqui compreendidas como a argamassa, até que, aos poucos, as paredes foram levantadas, tornando o processo ao mesmo tempo singular e coletivo.

A autora pondera que no processo de busca pela imaginação criativa deve-se levar em “conta a visão global” do indivíduo (1987, p. 39), de modo que, durante a construção da materialidade, não se deve considerar apenas especialização da linguagem, mas os “valores de vida que dão a medida para seu pensar e fazer” (Idem, p. 40).

Um momento importante desta fase de ordenação de dados foi a definição da figura de poder, que nas aulas anteriores já havia se pensado em um jovem poderoso ou uma velha senhora. Foi feita a opção pela velha senhora e, tendo como referência a frase do protocolo X – “gigante e velha senhora chamada escola” –, veio a se chamar dona Aurélia, em alusão ao nome da escola municipal parceira.

### 2.3 Levantando a primeira fileira: experimentação com as bolinhas de papel e barbantes

Figura 16 - Aula VI: roteiro.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 26/09/2018.

Como planejado, no dia 03 de outubro, demos início à apresentação das propostas das cenas do roteiro. Conforme contido na figura 16, a primeira cena era “cada ator/atriz parte de um lugar e chega à área da cena”. Esta ideia teve seu cerne no dia 19 de setembro, no primeiro exercício de roteirização proposto após a apresentação dos disparadores.

Após a discussão, fizemos um exercício de roteirização de tudo o que foi apresentado. Depois de um tempo de escrita nós lemos [...] interessante como cada um se preocupou com um aspecto diferente. Um dos protocolos, por exemplo, privilegiou o início do espetáculo: “os atores estão todos espalhados por diferentes espaços da escola, começam a pedir informações aos alunos em língua inventada.



Levam na mão um mapa que indica o local onde acontecerá o espetáculo. (PAVÃO, Diário de bordo do dia 19 de setembro).

Do dia 19 de setembro até o dia 03 de outubro, a proposta foi aprimorada e o espaço cênico foi pensado. O local de chegada seria uma arena de “combate”, e como na Escola Municipal Aurélio Pires há uma pista de skate que anteriormente era um teatro de arena, pensamos em aproveitar e fazer um trocadilho. Ainda houve o acréscimo de um elemento cenográfico, que foram sacos cheios de bolinhas de papel que os atores deveriam carregar até a arena. Tal elemento se mostrou como uma resolução de cena, uma vez que o transporte das bolinhas já estaria contemplado.

A primeira cena do roteiro foi trabalhada do seguinte modo:

Iniciamos com uma caminhada no espaço que é afetada pelo centro cheio de bolas de papel preparadas para a cena seguinte. A medida que as bolas entravam em nosso campo de visão o nosso corpo se afetava. E com este corpo afetado, ao apagar e acender das luzes, um a um deveria pegar bolinhas e carregar. Agora esses corpos afetados deveriam caminhar até formar dois grupos divididos por “trincheiras” acolchoadas.

Primeira instrução: vamos iniciar uma guerra de bolinha de papel, mas a missão é não atingir o outro;

Segunda instrução: cada time deve eleger um carregador que irá recolher as bolinhas, mas agora pode atingir o oponente;

*Trocou o carregador*

*Trocou o carregador.*

Os dois últimos carregadores recebem uma missão secreta. Passar pelo meio sem serem atingidos enquanto recolhem as bolinhas.

A iminência do fim da guerra fez com a força e voracidade dos participantes crescesse. Ao término da ação falamos um pouco sobre o jogo e foram destacados alguns aspectos, entre eles o não atingir o outro e como isso vai na contramão da nossa natureza. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 03 de outubro de 2018)

Por ter um caráter experimental, a proposta se desvinculou da ideia do roteiro definido anteriormente. No primeiro momento, foi feita a opção de os atores carregarem suas bolinhas em seu próprio corpo, como modo de encontrar uma textura corporal diferenciada. Tal caminho possibilitou que a atividade descrita obtivesse a forma de jogo teatral, no que tange à progressão das ações e da ludicidade. Deste modo, retomando o conceito de imaginação específica, podemos supor que a propositora da ação bebeu do seu conhecimento acerca deste tipo de procedimento, para poder desenvolver a proposta que contemplou as duas primeiras cenas do roteiro.

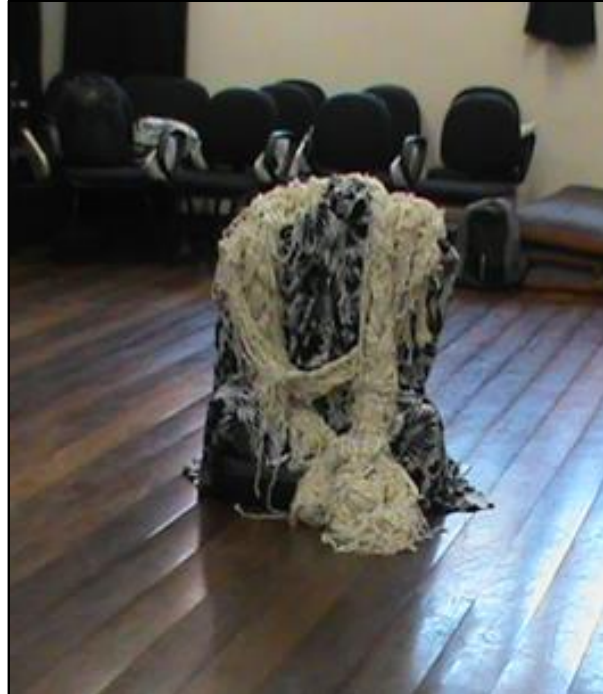
Neste contexto, a materialização se deu a partir de um pensar específico sobre as ações contidas no roteiro pré-estabelecido. No caso das primeiras cenas, o pensamento da propositora gerou um jogo, confirmando a ideia defendida por Ostrower (1987) de que “a materialidade não é, portanto, um fato meramente físico” (p. 33).

Com as duas primeiras cenas em desenvolvimento, tivemos a possibilidade de investiga-las a partir de outros estímulos. “Durante intervalo, como fazia parte da proposta os

personagens carregarem sacos com bolinhas de papel, Ricardo e eu fomos até a cenografia e pegamos sacola e barbantes. Na hora que vi o barbante todo trançado falei e aponte: olha o cabelo da dona Aurélia. E de fato naquela aula foi!” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 03 de outubro de 2018).

O trecho do diário destacado traz um ponto importante a ser considerado dentro do processo de criação artística: a imprevisibilidade. Segundo a autora Cecília Salles (2006), há neste processo um “estado de dinamicidade”, que se constitui “na confluência de tendências e acasos” (p. 22). A princípio, partiríamos para a terceira cena diretamente, mas, com a adição de um elemento cenográfico, optamos por uma experimentação antes.

Figura 17 - Aula VII: experimentação com barbantes I.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 03/10/2018.

A experimentação a partir desse estímulo foi tão poética, em um momento anterior à prática propriamente dita, destrancamos a cabeleira da dona Aurélia, enquanto dividíamos conversas, momento esse que foi retomado durante a cena, quando todos os atores se reuniram diante do corpo imóvel revestido de tecido. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 03 de outubro de 2018).

Figura 18 - Aula VII: experimentação com barbantes II.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 03/10/2018

Outra vez o acaso nos forneceu material e perguntas fluíram: e se a Dona Aurélia for uma pessoa que fica ao centro? E se ao invés de termos um mapa, o que nos puxa a ela é o barbante? E se enquanto ela nos puxa nós vamos conversando coisas sobre ela, sobre o jeito dela?

O movimento dialético entre rumo e incerteza gera trabalho, que se caracteriza como uma busca de algo que está por ser descoberto - uma aventura em direção ao quase desconhecido. Ao mesmo tempo, o desenvolvimento do processo vai levando a determinadas tomadas de decisão que propiciam a formação de linhas de força. (SALLES, 2006, p. 22)

De fato, o caminho percorrido na disciplina foi repleto de descobertas e escolhas. É notável a riqueza da experimentação cênica e como ela reverbera em reflexões. Antes de começarmos a desenvolver as propostas práticas do roteiro, olhávamos para o quadro branco com o roteiro escrito, e só tínhamos perguntas. Entretanto, após as experimentações colhemos, como resposta, outras perguntas, em forma de possibilidades diversas.

As concepções de Ostrower e Salles se relacionam quando pensamos no processo de criação artística. Para a primeira, “o processo de criar incorpora um princípio dialético” (1987, p. 26), que bebe desta oposição “entre o rumo e a incerteza”, entre o pensamento criativo e a concretização do mesmo.

Nas palavras de Menéndez Quiroa mencionadas anteriormente, se nota a presença da chamada “improvisação do material”, que ocorre dentro da fase de estruturação cênica. O momento descrito há pouco se trata de uma improvisação a partir de materialidades já desenvolvidas precedentemente, unidas a elementos novos que surgiram e que se conectam. Deste modo, imprevisibilidade se conecta com a concretude existente.

O último momento da aula foi direcionado à experimentação da terceira cena do roteiro: montagem da Dona Aurélia com bolas de papel. A discente trabalhou conosco um jogo do Teatro do Oprimido (TO) chamado máquina de sons.

A partir de uma folha de papel em branco nosso corpo ganhou movimento [...] Tais movimentos foram se unindo e se encaixando aos movimentos de quem chegava ao centro. Por vezes, ganhou velocidade, em outros, densidade a partir da lentidão. Tive a mesma impressão que os demais, apesar de já aguardamos a máquina de som, a proposta em camadas e progressiva nos possibilitou uma organicidade das ações. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo de 03 de outubro de 2018).

A propositora da ação na primeira aula revelou que o seu maior contato com o teatro se deu a partir da aproximação com a estética do TO, reforçando, assim, a concepção de que a criação bebe da singularidade dos propositores. Após a finalização da atividade, conversamos e decidimos que o jogo seria melhor trabalhado no contexto da mediação pretendida, e não na cena especificamente.

Algo importante a ser pontuado foi uma ação que o jogo gerou após seu término. Como já foi elucidado, o objetivo principal da atividade foi criar uma máquina de sons, que teve a sua sonoridade gerada na movimentação das folhas de papel. Os sons gerados pela máquina carregam em si uma característica de fugacidade, entretanto, deixaram rastros: bolinhas de papel, que precisaram ser recolhidas como parte da organização da sala. Esta ação, apesar de corriqueira, se revelou à frente no processo como uma etapa importante da obra criada, servindo como indicador do final da ação, como veremos mais adiante quando tratarmos da última cena do espetáculo.

#### 2.4 Levantando a segunda fileira: experimentação com a cadeira

Na semana seguinte, prosseguimos com as nossas investigações. A aula do dia 10 de outubro foi destinada à quarta cena: objeto (cadeira) que dá poder à personagem. No dia em questão já havíamos definido que a personagem seria Dona Aurélia, e não um aluno. Por esta razão, houve, na aula, diversos estímulos a partir de imagens femininas. Para compreendermos melhor as camadas desta aula, nos debruçaremos sobre o protocolo referente à aula do dia 10 de outubro.

Cheguei atrasada pra variar. Assim como hoje. Assim como vários outros dias. Eu tenho um problema pra acordar cedo. Meu pai sempre me disse que eu perderia metade da vida dormindo. Quando cheguei na sala, a professora nova já estava a se apresentar. Dona Margarida. De flor não tinha muita coisa, para falar a verdade. Dona Margarida quer conhecer vocês mas hora nenhuma deixava a gente falar nada sobre a gente. Dona Margarida isso, Dona Margarida aquilo. Dona Margarida vai escrever no quadro negro que é pra vocês aprenderem. Dona Margarida vai ensinar vocês tudo que vocês não sabem. E vocês não sabem de nada. Dona Margarida só não pode falar sobre as coisas da vida. Aquelas coisas que todos vocês querem

saber. Pois é. .. sobre isso não vou poder falar. Vocês só querem saber de safadeza. Eu sei como é essa fase, já passei por ela. Mas Dona Margarida era muito comportada. Dona Margarida era a melhor aluna da turma. Eu sei que todos querem ser como Dona Margarida. Vez ou outra a dona dava uns espasmos. Parecia que ficava doída, ou baixava o demônio nela. Sei lá que era aquilo. Danava a gritar com a gente. Gritava os palavrões mais absurdos. Queria ver se fosse a gente falando essas coisas pra ela. Depois eles falam que são os alunos que não respeitam professor. Não sei qual o significado da palavra respeito pra eles. Mas outro dia eu olhei no Aurélio. Aquele dicionário famoso e lá falava que respeito era outra coisa. Depois do intervalo esperava que a insanidade dela fosse embora. Talvez fosse mau humor de sono. Quem sabe depois de um café... Que nada menina. Voltou pior que o capeta. Botou a gente uns do lado dos outros numa fila estritamente retilínea. De frente pra ela. Sentou na cadeira da sala, não sei se ela achou que era um trono, mas tava se sentindo a própria rainha. A régua na sua mão esquerda parecia um bastão. Pronto pra fazer justiça aos súditos que não cumprissem seus desejos. Diz ela que esse exercício era pra ensinar a gente a ser educado. Porque, de acordo com ela, a gente era muito sem educação. Cada hora era a vez de um aluno. Cada aluno tinha que adivinhar, adivinhar!!!!!!! um desejo dela. Era Dona Margarida, eu posso te oferecer um café? Dona Margarida, eu posso te fazer uma massagem no pé? Dona Margarida, posso ligar o ventilador? Dona Margarida, eu posso arrumar seus cabelos? Dona Margarida isso, dona margarida aquilo, isso, aquilo, isso aquilo, Dona Margarida, Dona Margarida, Dona Margarida, Dona Margarida, Dona Margarida, Dona Margarida, blá blá blá. Dona Margarida, eu posso oferecer à senhora, com todo respeito, que vá se fuder? Depois quis que a gente adivinhasse os desejos dela sem nem perguntar nada. Disse que tava cansada de ouvir nossa voz. Que era pra gente calar a boca. Sentada no seu trono, a gente ia fazendo as coisas e ela só balançava a cabeça pra lá ou pra cá. Com uma cara de bunda digna do trono em que sentava. No final, pra quem achou que tinha acabado, Dona Margarida é quem manda nessa sala. Se vocês acham que vão poder sair correndo quando o sino tocar, vocês estão redondamente enganados. Só saem dessa sala quando Dona Margarida mandar. Dona Margarida é que manda aqui. Se vocês querem brincar vão é lá pra casa do caralho. Ops, pra casa dos pais de vocês. Aqui sou eu quem mando. E eu exijo respeito! Respeito! Respeito! E educação. E agora eu vou ensinar pra vocês umas coisas básicas da vida que os pais de vocês não prestam nem pra ensinar. Coisas básicas. E não venham pensando que é safadeza. *Cês* só pensam em safadeza. Suas bostinhas. Para começar cheguem na hora. (Tenho certeza que ela disse isso pra mim. Não porque era cisma minha não. Era porque ela me olhava no fundo dos olhos como se fosse comer minha alma). Chegue na hora. Para isso durma cedo. Antes disso ainda, jante cedo e também não coma demais. Penteie o cabelo. Esse cabelo tá muito *esgandalhado*. Cabelo feio. Cabelo ruim. Escove os dentes direito. Porque se não vai dar uma baita de uma cárie e vai comer sua boca inteirinha. Estude direito. Ainda mais você menina. Mulher que não estuda só serve pra servir marido. E senta direito. Mocinha não senta assim. Se dê ao respeito. E vê se arranja um pouco de peito porque desse jeito nenhum homem vai querer você. Então é melhor você estudar direito! Direito! Mas olha, Dona Margarida fala isso pro bem de vocês. Porque ela só quer o melhor pra vocês. Disse isso com os olhos cheios d'água. Não dá pra entender essa dona. Dito tudo, ela saiu da sala. Esqueceu sua maleta preta que deixava sempre do lado dela, sob seu pé, como se tivesse medo que alguém mexesse. Confesso agora que fui lá ver o que tinha na tão misteriosa bolsa preta. Tinha um monte de bombom. Até pensei, nesse momento, que ela realmente gostava da gente. Mas tirei um bombom, tirei outro e outro. Até que encontrei a arma. (Protocolo XII de 17 de outubro, referente a 10/10/2018).

Fizemos a opção de apresentar o protocolo na íntegra, pois diferente dos registros anteriores que transmitiam em sua estrutura os momentos das aulas, comumente dividido em partes, este unificou as ações sem deixar de contemplar todos os instantes da aula. Sobre os momentos vividos falaremos especificamente a seguir.

Conforme descrito no protocolo, a discente chegou atrasada, um pouco antes de iniciarmos a leitura da obra teatral *Apareceu a Margarida*, monólogo escrito pelo dramaturgo Roberto Athayde (1971). Apesar de termos tido contato com a obra apenas na primeira parte da aula, ficou evidente que a acadêmica deixou viva a personagem durante toda a sua escrita.

No gênero discursivo protocolo além de relatos sobre os eventos ocorridos no encontro que o originou, podemos encontrar outros gêneros incorporados e reelaborados como: o poema, a música, a paródia, a descrição, a narração, a resenha, a crítica, a carta, o dramático, o desenho, a imagem, a fotografia, etc. O protocolo, como gênero discursivo híbrido, aceita a mistura de diversos gêneros num mesmo texto. (BOY, 2013, p. 134)

É notável a variedade encontrada nos protocolos até agora apresentados. Apesar de não estar contemplado na citação acima, o registro da aula do dia 10 de outubro pode ser considerado como uma obra ficcional, pois a partir de uma personagem fictícia, Dona Margarida, a construtora do protocolo desenvolveu a sua narrativa da aula, articulando realidade e ficção. Um exemplo disso é o trecho em que trata da volta do intervalo, “esperava que a insanidade dela fosse embora. Talvez fosse mau humor de sono. Quem sabe depois de um café... Que nada menina. Voltou pior que o capeta. Botou a gente uns do lado dos outros numa fila estritamente retilínea”.

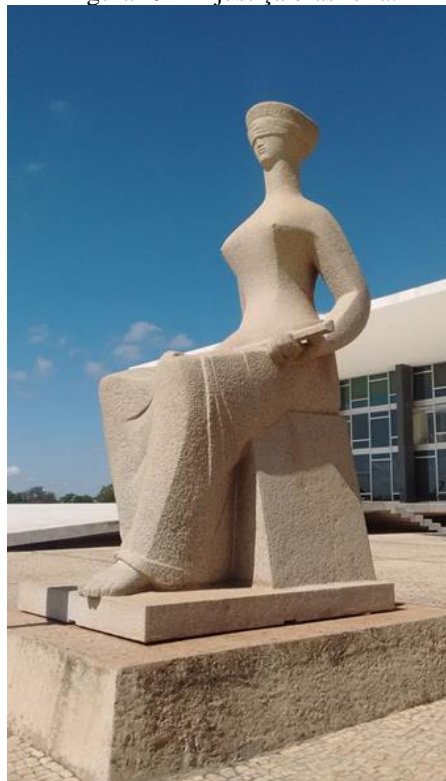
A estudante unificou os dois intervalos existentes, na obra e na aula, pois durante a aula lemos os dois primeiros atos da peça e, de fato, as características da personagem se acentuavam a cada ato. Quanto a sermos colocados um do lado do outro, fez parte da experimentação da já citada quarta parte do roteiro. O discente responsável nos propôs um jogo nomeado de jogo da rainha, que aprendera durante a graduação. Como foi descrito no protocolo, o jogo possuía duas variações; no primeiro momento, um dos presentes era a rainha, e os demais seus súditos, que, como tal deveriam servi-la, havendo a troca entre os papéis de tempos em tempos.

Com o intuito de alegrar e conhecer a monarca, cada súdito deveria oferecer seus serviços, e ela só podia responder sim ou não. O servo que agradava a realeza recebia o direito de prosseguir no jogo e continuar perguntando; caso contrário, perderia a sua vez. Na segunda variação, um por vez era a rainha; a mesma recebia um papel com uma ação que deveria ser adivinhada pelos seus súditos. Diferente do primeiro momento, a fala não era mais permitida; o servo deveria fazer várias ações até adivinhar o desejo de sua rainha, enquanto ela indicaria com um sino se o súdito estava na direção certa.

Acerca da primeira variação, o momento nos rendeu algumas imagens, como a retomada do arquétipo da justiça já mencionado anteriormente, conforme descrito no diário do dia:

Como dizem os mineiros: *Núh!* Que potência de experiência. Parece que a minha cabeça *tá* fervilhando agora. A aula de hoje me levou a pensar algumas coisas. Num determinado momento do jogo em que eu permiti, enquanto rainha, que meus olhos fossem vendados, na conversa que tivemos posteriormente, fomos lembrados da imagem do arquétipo da justiça. O que vem muito a calhar no contexto brasileiro, uma vez que a imagem que encontra-se em frente ao Supremo Tribunal Federal é de uma justiça que, diferente da grega ou romana, remete mais à realeza do que a uma divindade. De certa maneira, a dita parcialidade almejada na justiça fora executada quando a rainha de olhos vendados permitiu que um dos seus súditos fosse eliminado, sem critérios e deixando o poder de escolha a cargo do destino. (PAVÃO, Diário do dia 10 de outubro de 2018).

Figura 19 - A justiça brasileira.



Fonte: arquivo pessoal. Escultura A Justiça, STF, Brasília - DF

“Sentou na cadeira da sala, não sei se ela achou que era um trono, mas *tava* se sentindo a própria rainha. A régua na sua mão esquerda parecia um bastão (ou uma espada). Pronta pra fazer justiça aos súditos que não cumprissem seus desejos” (Protocolo XII de 17 de outubro, referente a 10/10/2018).

Ao iniciarmos a aula tínhamos como objetivo compreender o objeto que se apresentou a nós na peça didática: a cadeira. Conforme descrito no diário, o jogo nos levou a pensar neste objeto, não apenas como o instrumento do ofício, no caso do professor, mas no poder como um estado, ao pensar na realeza. Mas à nossa personagem não parecia caber definições, ela se apresentava híbrida em seu poder.

Figura 20 - Aula IX: leitura do protocolo XII.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 17/10/2018

Salles (2006), na afirmação já mencionada, considera que as “tomadas de decisão” no decorrer da construção artística, proporcionam “a formação de linhas de força” (p. 22). Tal fato pode ser constatado no dia 17 de outubro, durante a leitura do protocolo referente à aula do dia 10 de outubro. A construtora do protocolo o leu sentada em uma cadeira e de costas para os demais presentes. A imagem não se trata apenas de uma reverberação, mas sim uma projeção, uma vez que o formato se estabeleceu em uma das cenas desenvolvidas posteriormente.

Relembrando o terceiro inquérito da peça didática trabalhada, observa-se que o diálogo entre o gigante e os outros dois palhaços é composto por perguntas e oferecimento de serviços, tal como na primeira variação do jogo da rainha, o que reforça mais ainda a peça brechtiana como obra modelar.

A cadeira, mais do que revelar a estrutura de poder existente, é o elemento unificador das obras e do jogo trabalhado. Na peça didática, todas as ações são feitas próximas à cadeira do Sr. Schmitt. Já na obra *Apareceu a Margarida*, conforme descrito no protocolo, era onde a professora deixava a sua maleta, onde escondia o seu poder. O jogo, portanto, mais do que colocar em destaque um objeto, o ressignificou com as variadas formas de poder experimentadas.

O último momento da aula foi destinado a um exercício de escrita proposto pelo mesmo discente que levara o jogo. Ele explicou que devíamos escrever “no fluxo”, ordens: que recebemos dos outros, da sociedade e de nós mesmos. Depois houve a leitura do que foi escrito, também no fluxo, por essa razão nomeamos o momento como Imperativos.



“Para começar cheguem na hora. (Tenho certeza que ela disse isso pra mim. Não porque era cisma minha não. Era porque ela me olhava no fundo dos olhos como se fosse comer minha alma). Chegue na hora. Para isso durma cedo” (Protocolo XII de 17 de outubro, referente a 10/10/2018). Observa-se, neste trecho do protocolo, que a construtora unificou a leitura dos imperativos com a sua experiência pessoal, para conferir voz à Dona Margarida.

Sobre tal ação, Tania Boy (2013) destaca que “no protocolo é possível encontrarmos o dialogismo monofônico, onde apenas o autor, se faz ouvir. Sabe-se dos eventos narrados por seu intermédio, apenas sua voz aparece no discurso” (p. 153). Vale ressaltar que a narrativa em questão foi fidedigna aos eventos da aula, ao mesmo tempo em que dava vida e voz a uma personagem fictícia.

No decorrer desta escrita pudemos confirmar que a peça didática lida é um modelo de ação, como também o texto teatral *Apareceu a Margarida*, pois como defende Concílio (2013), a partir de seus estudos sobre a noção de modelo de ação trabalhada por Brecht, no texto modelar há uma “incompletude” e em sua disposição “contém a porosidade dos objetos que se moldam com receptividade a outros materiais e suas certezas são, de forma provocativa, dúvidas” (p. 39). Este caráter incompleto da obra, atrelado ao caráter dialético do processo, é o que garante a possibilidade de relação com outras obras e estímulos.

“O texto modelar deve então carregar em si a temática a ser criticada” (CONCÍLIO, 2013, p. 38). O monólogo trata de um contexto específico: a escola. Por essa razão, em um dado momento da aula, foi feita uma reflexão acerca do ser professor.

Um outro ponto importante em nossa conversa final foi uma frase da obra lida que nos permeou: todos querem ser a dona Margarida. De fato, o que observamos hoje em todos os âmbitos é a busca desenfreada por poder. O que me faz questionar de que modo isto se encontra inserido na escola. Um fato contido na obra que captou a nossa atenção é o fato de todas as professoras terem o mesmo nome.

Ricardo lançou uma pergunta: qual o repertório que nós temos? E completou dizendo que, mesmo que tentemos fazer coisas diferentes, essas coisas estão imbricadas em nós.

[...] Percebo o quão rico e potente tem se apresentado o processo, no sentido de que os elementos que foram explorados na aula, tais como a obra teatral, não apenas buscaram compor a criação da cena teatral, mas se mostraram um verdadeiro elo entre criação e a mediação. Pois pensamos a escola a partir do discurso e agora exploramos o mesmo para desvelar as camadas de um sistema que insiste em permanecer o mesmo: um jardim repleto de margaridas. (PAVÃO, Layane. Diário do dia 10 de outubro de 2018).

## 2.5 Levantando a terceira fileira: experimentação com os tecidos

As aulas que antecederam o dia 17 de outubro contemplaram a elaboração das três primeiras cenas do roteiro. Por esta razão, fizemos a opção de aprimorar o que havíamos

construído até então. O primeiro momento da aula foi destinado à leitura do protocolo XII, já exposto anteriormente, e à sua discussão. Tal momento foi permeado por relato de experiências, sobretudo no que tange a ideias de liberdade, liderança e anarquismo.

Intervalo, vamos montar a Dona Aurélia, inspirados pela Dona Margarida. Ricardo e eu preparamos a sala, montamos uma estrutura e espalhamos os tecidos pelo chão. Tendo como centro a própria estrutura, os tecidos faziam um caminho até as cadeiras e em cima delas estavam instrumentos. [...] Quando os alunos retornam do intervalo se deparam com o cenário disposto. O espaço assim feito veio da proposta inicial de cada um sair de um lugar da escola e, como dispúnhamos de tecidos, nós usamos os mais longos.

Figura 21 - Aula IX: experimentação com tecidos I.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 17/10/2018.

Os atores prenderam os tecidos a uma parte do corpo e foram em direção ao centro tocando os instrumentos, que eram flauta, pandeiro, gaita e chocalho. Houve uma exploração intensa da sonoridade, e me permiti vivenciar o momento como espectadora. Vi que se instaurou uma potente sonoridade. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo de 17 de outubro de 2018).

O diário cita um momento de experimentação que foi impulsionado pela disposição dos instrumentos sobre cadeiras e dos tecidos no chão. Tal vivência nos aproxima do caminho trilhado pela cena teatral a partir do século XIX em que outros elementos teatrais são signos de leitura, ou seja são elementos geradores da mesma forma que o texto. Neste momento da aula, retomamos com o uso do tecido utilizado na primeira aula. Sua inserção se deu por uma resolução de cena, uma vez que optamos em umas das conversas anteriores que adaptaríamos a cena para um espaço menor, para que pudesse ser apresentado em uma sala fechada ou em um ambiente aberto na escola.

Figura 22 - Aula IX: experimentação com os tecidos II.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 17/10/2018.

A imagem selecionada aponta dois pontos importantes do processo de criação que vivenciamos. O primeiro é a constatação da presença de objetos disparadores durante todo o percurso criativo, uma vez que, na primeira aula, o tecido nos levou a lembrar de um momento da vida no período da adolescência e, a partir de tal lembrança, criamos uma partitura corporal e, posteriormente, uma narrativa. Enquanto na décima aula o espalhar do tecido se apresentou como uma resolução de cena, como já foi exposto.

O segundo ponto é a reincidência de imagens durante o processo, entre elas a imagem da justiça. Imagens similares se apresentaram durante diferentes momentos, como a gerada pelo já mencionado relato de uma das apresentações oriundas do exercício improvisacional da primeira aula: “enquanto narrava ela fez do tecido uma capa e se sentou de modo que o tecido a envolveu formando uma imensa cauda circular.” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 22 de agosto de 2018).

Na primeira aula, conforme a descrição no diário, o leitor é levado a imaginar que o tecido que envolvia a estudante formou uma capa que a abrigou de forma circular, enquanto na imagem, além de ser uma resolução de cena, se tratou de uma busca pela construção da terceira cena do roteiro: a montagem da Dona Aurélia. Isso reforça a ideia do primeiro momento da disciplina como coleta de dados e a etapa agora descrita como ordenação dos dados colhidos.

Como o objetivo da aula foi o aprimoramento das cenas até então trabalhadas, houve a retomada das ideias surgidas no dia 03 de outubro. A primeira seria a de que a Dona Aurélia

já se encontraria no centro, enquanto os atores que estavam conectados a ela, antes com barbantes, agora com tecidos, se aproximavam. À medida que a personagem começasse a se movimentar e levantar, se iniciaria uma guerra de papel contra ela.

Figura 23 - Aula IX: experimentação com os tecidos III.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 17/10/2018.

Já a segunda opção trabalharia com os atores se direcionando ao centro vazio e, quando chegassem lá, iniciariam uma guerra entre si e não contra Dona Aurélia. Depois de experimentar as duas possibilidades, a segunda opção foi escolhida, agregando a ideia já experimentada de que uma pessoa atravessa sem ser atingida.

Figura 24 - Aula IX: experimentação com os tecidos IV.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 17/10/2018.

A cena gerou como demanda a necessidade de estabelecer um espaço pelo qual a pessoa, no caso a Dona Aurélia, iria passar. Foi retomada, assim, a ideia da formação de trincheiras. Para isso, se utilizou do material disponível e, no moldar do maleável tecido, teceu-se uma arena.

Um outro ponto retomado foi a ideia de falar ao invés de tocar os instrumentos. Os atores começaram a falar coisas sobre o seu tempo de escola. Notamos que foi difícil para

alguns desenvolver um texto com base na memória e que o som do instrumento instaurava uma atmosfera outra que estava mais compatível com a imagem que se formava.

Mas mesmo não sendo levado para a cena, o momento nos proporcionou um retorno ao primeiro momento da disciplina, quando uma das discentes, ao ter contato com o tecido, improvisou uma cena em que se escondia e se revelava. Devido à natureza abstrata da proposta, diversas foram as compreensões; contudo, a aula do dia 17 de outubro nos possibilitou uma outra interpretação. A discente, com uma voz tímida e quase que escondida pelas outras vozes, revelou: “eu só queria me esconder, eu só queria sair daquele lugar. Teve uma vez que fugi da escola, pulei o muro” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 17 de outubro de 2018).

Outra reflexão gerada pelo momento se refere à primeira cena. Tal como se estruturou na aula em questão, podemos observar algumas similitudes com o próprio processo da disciplina, pois os estudantes vieram de (cursos) lugares diferentes, com (trajetórias) tecidos singulares, carregando (bagagens) instrumentos distintos que se complementavam. Todos se dispuseram a revelar o tecido de sua memória e traçaram um caminho rumo a uma lembrança comum: a escola, e agora coletivamente questionam a estrutura dela.

Discutiu-se, ainda, a forma a ser dada a Dona Aurélia. Em uma das visitas à sala da cenografia do curso, vimos uma cabeça e apresentamos a ideia à turma que concordou em experimentar na próxima aula. Mesmo com muitas coisas definidas, uma pergunta permaneceu: como montar a Dona Aurélia?

## 2.6 Levantando a quarta fileira: experimentação com a palavra

Figura 25 - Protocolo XIV.



Fonte: arquivo pessoal. Protocolo exposto no dia 07/11/2018, referente a 24/10/2018.

O pequeno protocolo desenhado com barbante e preenchido com papel revela a simplicidade da décima aula, no dia 24 de outubro. Conforme previsto no plano da disciplina, teríamos momentos destinados a pensar a mediação propriamente dita. Fizemos a opção de apresentar dois projetos distintos que contemplaram, em alguma medida, a mediação teatral. Eles foram apresentados e alguns questionamentos e considerações acerca do processo foram feitas.

Tais questões foram revisitadas com o auxílio do protocolo XIV, que carregava em seu interior os pontos mais fortes captados pela construtora do registro. O próprio protocolo era uma questão: como (des)montar a Dona Aurélia? E, com esse questionamento, outros tantos surgiram: a improvisação empobreceria a imagem? Qual seria a imagem ideal? Por que insistimos em inserir a palavra? A participação dos alunos-espectadores será opcional? Como mediar?

Em seus estudos, Ostrower (1987) aponta que “a palavra é uma forma, e por ser forma, abrange níveis de significação”, mas pondera que “além das verbais existem outras formas” e que estas são “igualmente simbólicas cujo conteúdo expressivo se comunica”. (p. 34). Se levarmos em consideração que o objeto cênico moldado tende à primazia da imagem, e que o mesmo trabalha a partir de aspectos próprios da cena pós-dramática, o questionamento acerca da insistência na inserção da palavra é extremamente válido, uma vez também que é próprio da criação coletiva uma dramaturgia que surja de uma investigação.

O caminho dramaturgic percorrido reforça, portanto, o caráter coletivo da criação vivenciada. Ao chegarmos à décima aula, consideramos necessário solidificar as cenas construídas em uma espécie de roteiro. Uma das discentes ficou responsável em esquematizar as ações, de modo a visualizarmos melhor o que havia sido construído até então. Tal fato corrobora o caráter coletivo da criação vivenciada.

Em seus estudos acerca da dramaturgia em processos de criação coletiva, a pesquisadora Adélia Nicolete (2002), após observar os procedimentos de alguns grupos, aponta que os mesmos:

em sua maioria, não dispunham de alguém designado especificamente para a elaboração do texto e os que, eventualmente, assumiam esse papel, tinham uma função mais organizadora que autoral. O mais comum era que o grupo assumisse também coletivamente a organização do material e, em grande parte dos casos, a direção do trabalho. (2002, p. 320)

Em partes, a criação vivenciada se aproximava do processo colaborativo, uma vez que neste tipo de processo se “libera o potencial criativo dos indivíduos e grupos, permitindo que eles criem suas próprias narrativas. A história não é preestabelecida pelos atores no início; é,

ao contrário, descoberta pelo grupo através dos ensaios.” (DUNDJEROVIC, 2007, p. 155). Um dos aspectos que diferencia, portanto, o percurso criativo trilhado é a ausência da figura do dramaturgo, que no processo colaborativo assume a função de dar a “unidade necessária ao texto” (NICOLETE, 2002, p. 321).

A décima aula contemplou outro aspecto importante da disciplina, que se refere ao contexto social e político no qual se inseriu a construção cênica.

A aula de hoje foi de uma sensibilidade *tamaha*. Nosso plano era trazer exemplos de práticas de mediação, já que este era o intuito da disciplina e assim o fizemos. Em um espetáculo em que há interação com o espectador, saber captar o que o mesmo deixa transparecer é de suma importância. E se pensamos em um modelo de aula não vatorial, perceber o momento político no qual estamos inseridos e respeitar o que isso nos causa é importante. Deste modo, acho que os diversos compartilhamentos, ora de aflições, ora de esperança, ora de resistência, nos enriquecem e nos faz perceber o local onde estamos e com o que estamos lidando. (PAVÃO, Diário de bordo de 24 de outubro de 2018)

Esta escrita, portanto, não poderia deixar de elucidar o período no qual a disciplina estava inserida. Por ter sido realizada no segundo semestre de 2018, ano de eleições presidenciais no país, as aulas compreenderam o antes, durante e o período pós-eleição. O dia em questão era a quarta-feira que antecedia o segundo turno das eleições presidenciais.

As aflições citadas no diário se tratam mais de um reflexo das situações exteriores. O fato de ter sido uma eleição bastante polarizada entre um candidato de partido de extrema direita e um candidato de partido de esquerda nos fez enxergar nitidamente os lados, sobretudo no discurso. As frases contidas no protocolo a esse respeito foram: perigo introjetado; você gostaria que eu morresse? É proibido abraçar! Podemos virar o jogo; Desvelamento do discurso de ódio; Não usar a palavra fascismo em vão; Convencer pelo carinho.

As frases advieram sobretudo de situações observadas e/ou vividas no espaço da educação básica, local onde parece ocorrer toda a ebulição e, tal como na Física o líquido pode mudar seu estado, nos parece a escola ambiente propício para fomentar uma mudança, seja ela qual for.

Já observamos que durante todo o processo os protocolos foram diferentes um dos outros: dramáticos, fragmentados, ficcionais etc. O registro do dia 31 de outubro poderia ser classificado como efêmero, pois veio em formato de jogo. A propositora trouxe algumas sílabas: *ra be iz ção ra ca ção co ça*. O objetivo era formar palavras com estas sílabas. Ao todo, foram formadas quase 40 palavras e, dessas, ela pediu que escolhêssemos três que seriam as originárias e nos orientou que pensássemos na dona Aurélia como um ser humano e, assim, três palavras se destacaram: cabeça, coração e raiz.

Os dois protocolos tinham como foco a palavra. No protocolo XIV, a presença dos discursos que pairavam no mundo lá fora se mostravam como palavras ressoadas nos ares e repercutidas em espaços educacionais.<sup>6</sup> Já o protocolo XV, em seu jogo, nos fez mergulhar na criação cênica e, a partir das diversas palavras (discursos) formadas, selecionar aquilo que realmente nos aproximaria da enigmática Dona Aurélia.

Como já foi anunciado, à medida que as cenas se desenvolviam, percebíamos uma forte carga imagética e, que por essa razão, necessitava de uma sonoplastia que realmente completasse mutuamente a imagem. Anteriormente, já havíamos solicitado sugestões sonoras para as cenas; por esse motivo, o segundo momento da aula do dia 31 de outubro foi dedicado à escolha da sonoplastia.

Após escutarmos algumas propostas, optamos por experimentarmos nas cenas. Foram escolhidas duas músicas: *nognic*,<sup>7</sup> do quarteto belorizontino pexbaA, e a canção *The Tale*<sup>8</sup>, da compositora e performer norte-americana Meredith Jane Monk. A primeira foi utilizada no momento em que Dona Aurélia cessa a guerra de bolinhas de papel, os atores entregam os tecidos a ela e iniciam a ciranda. Já a segunda canção foi trabalhada no momento da recolhida das bolinhas de papel, nos instantes finais da obra artística construída, cena que fora desenvolvida no dia 07 de novembro, como veremos adiante.

O terceiro momento da aula foi destinado ao ensaio e aprimoramento das cenas já construídas. Foi trabalhada a questão do tônus muscular e houve a instrução aos atores de irem em direção ao centro como se estivessem sendo puxados para trás por uma força. Para que melhor compreendessem, nós entramos em cena por alguns instantes e os seguramos pela cintura.

---

<sup>6</sup> Ares: durante a aula, um dos discentes revelou que ouviu de um aluno do ensino fundamental I na escola onde trabalha um grito de guerra de cunho homofóbico.

<sup>7</sup> Disponível em <https://pexbaa.bandcamp.com/track/nognic>. Acesso em maio de 2019.

<sup>8</sup> Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZM-I53yUoTU>. Acesso em maio de 2019.



Figura 26 - Aula XI: aprimoramento da primeira cena.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

## 2.7 Levantando a quinta fileira: experimentação com a cabeça

Como havia sido acordado anteriormente, na aula em questão foi inserido um elemento novo: a cabeça. Durante as experimentações com o elemento, foi sugerido: “e se os tecidos formarem o corpo da Dona Aurélia, de modo que cada tecido fosse uma parte do corpo: braços e pernas ligados à cabeça? Como se fosse um imenso bonecão?” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo 31 de outubro de 2018).

Figura 27 - Aula XI: aprimoramento da terceira cena.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

De forma prática, a montagem do corpo da personagem se deu após o momento que ela atravessa a arena entre a guerra de bola de papéis, e se vira. A batalha finda e cada um entrega uma ponta do seu tecido a ela, e com a outra ponta começam uma espécie de dança, quase que como uma ciranda, em que esses tecidos se entrelaçam.

Figura 28: Aula XI – Aprimoramento da quarta cena.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

Em seguida, Dona Aurélia se senta e os seus súditos a veneram, seguido de um breve silêncio. Um dos atores pega uma bola de papel, abre e faz uma pergunta: Dona Aurélia, eu posso estudar filosofia na escola? E com um berro, ela responde: NÃO! E o ator permanece no mesmo lugar. Outro discente pega um papel e pergunta: Dona Aurélia, eu posso só fazer o que a senhora mandar? Ela, muito entusiasmada, balança a cabeça de forma afirmativa e o aluno avança uma casa ou um nível, tal qual um jogo.

Figura 29 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena I.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

Tal cena foi inspirada no jogo da rainha, e bebeu do protocolo XV apresentado no dia, que consistia em, a partir das palavras formadas, neste caso perguntas, percorrer pelas raízes, coração, até chegar à cabeça da Dona Aurélia. As perguntas na cena, tais como no jogo da rainha, eram improvisadas; portanto, cabia a cada jogador tentar entender a personalidade da rainha para, assim, avançar no jogo.

Retomando as etapas da criação coletiva apontadas por Menéndez Quiroa, após o período destinado à improvisação do material, há a chamada caracterização dos personagens. Esta cena especificamente contempla, em certa medida, essa fase, uma vez que a personagem central, Dona Aurélia, vai sendo formada, tanto o seu corpo, quanto a sua personalidade.

A cena também traduz a natureza da discussão da obra construída: a escola. Este espaço, que carrega em si uma força tão grande, lugar em que passamos a infância, adolescência e parte da juventude, ambiente onde estabelecemos as primeiras relações, onde nos poderão ser apresentadas algumas portas do mundo, mas que, por vezes, pode ser limitadora e um instrumento de opressão. Não por acaso, neste contexto a escola ganhou centralidade e fora personificada, teve seu corpo construído com as nossas lembranças que eram simplesmente entregues às mãos que seguravam a cabeça manipulável.

Ao me deparar com a imagem de uma cabeça de mentira, comandada por mãos de verdade, o questionamento que faço é se, por vezes, não culpamos o ser errado? Como professora será que não atinjo o meu próprio corpo, quando culpo a cabeça? Será que não estamos nos deixando manipular? Por que esquecemos que a escola, por vezes, reflete modelos implantados por uma concepção política? (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 31 de outubro de 2018).

A cena seguiu seu fluxo e, de forma natural, trabalhamos a quinta cena prevista do roteiro: arrancar/esvaziar o gigante. Isso se deu a partir do trabalho com a ideia de disputa do poder materializada na cadeira. Em um dado momento, uma das atrizes, após ter um número grande de respostas afirmativas da Dona Aurélia, chegou em primeiro lugar e gritou: ganhei! Contudo, os outros atores também chegaram ao final e queriam o seu prêmio, iniciando, assim, um cabo de guerra de quatro pontas.

Figura 30 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena II.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

As pontas se desfizeram e Dona Aurélia continuava no seu trono. Diante da situação, alguns atores encaravam a gigante e velha senhora, enquanto outros começaram a recolher os papéis no chão. Então, um ator se aproximou do tecido que cobria a cadeira e o puxou. A cena improvisada nos fez recordar a frase ressoada em uma das aulas anteriores: todos querem ser Dona Margarida!

Figura 31 - Aula XI: aprimoramento da sexta cena III.



Fonte: arquivo pessoal. Aula do dia 31/10/2018.

A aula foi finalizada com uma tarefa para casa: pensarmos no final que se tratava da sexta cena do roteiro: bolas de papel – resistência. E uma pergunta nos permeava: há (possibilidade de) resistência neste caso?

## 2.8 Do reboco: uniformizando as cenas com os últimos ensaios

Na aula do dia 07 de novembro, iniciamos com:

um momento muito especial, que foram os compartilhamentos dos registros realizados até hoje, em forma de protocolo [...] Diante da revisitação dos registros, pudemos perceber os lugares que alcançamos a partir do ato de protocolar, e como o processo é ao mesmo tempo gerado e gerador. Trata-se de uma nascente que brota água límpida, que percorrerá um grandioso trajeto como um rio, que amadurece e contempla diversas paisagens até desembocar em um mar de infinitas possibilidades. Demos continuidade com o ensaio do espetáculo, que possui um início estruturado (PAVÃO, Layane. Diário do dia 07 de novembro de 2018).

Notamos que, apesar de a disciplina ser de 60h, o processo foi amplo em experiência e sentidos. Na aula, ensaiamos todas as cenas já trabalhadas e construímos o final, que buscou representar a resistência, evidenciando a fragilidade da estrutura que, aparentemente, foi geradora dos conflitos, fazendo com que a mesma engolisse todos os conteúdos/discursos que foram lançados.

O dia 14 de novembro foi destinado ao ensaio final e organização das atividades a serem realizadas na escola no dia 21 de novembro. A seguir, mostraremos as cenas da obra construída a partir dos registros em imagem do ensaio final.



Cena 01: cada ator parte de um dos quatro cantos da sala, tocando seus instrumentos.

Cena 02: Ao chegarem ao centro, os atores se distanciam e formam uma arena com seus tecidos e preparam-se para a guerra de bolas de papel.

Cena 03: A batalha se instaura, enquanto a Dona Aurélia atravessa sem ser atingida



Cena 04: Ao virar-se, Dona Aurélia faz com que a guerra se encerre, e os atores entregam os seus tecidos a mesma, e com a outra ponta fazem uma ciranda, trançando os tecidos.



Cena 05: Os tecidos (membros) da Dona Aurélia foram montados, e tal qual uma rainha senta-se em seu trono e aguarda as perguntas de seus súditos.

Cena 06: Os personagens disputam entre si pela preferência da Dona Aurélia e posteriormente competem pelo lugar da mesma.

Cena 07: Durante a disputa alguns vão percebendo a atmosfera que se instaurou, levando-os a organizarem o espaço e repudiarem a Dona Aurélia.

Cena 08: Os atores pegam as cadeiras e com uma canção, convidam os espectadores a sentarem na roda com eles.



À medida que nos aproximávamos da montagem final da obra, mais perceptível ficava a proximidade da construção com o texto modelar: *o terceiro inquérito da peça didática de Baden-Baden sobre o acordo*. Algo a ser considerado é o seu caráter dialético. Brecht (1992), utilizando de situações opostas e de questionamentos à plateia, como: “então, o homem ajuda o homem?” (p. 194), se direciona ao espectador e faz com que este reflita acerca do que fora tratado.

A temática da escola chegou a nós pelo público escolhido. Durante o *tour* afetivo, realizado na fase de coleta de dados/conhecimento da turma, ao perguntarmos aos alunos o que eles mais apreciavam na escola, uma estudante rapidamente respondeu: gosto do horário de saída. Tal declaração se aproxima do desejo de fuga revelado pela discente de arquitetura durante a fase de experimentação. A pergunta que nos motivou a termos a escola como tema central foi: que lugar é esse que há tantos anos provoca esse desejo de partida? E, assim como na pergunta de Brecht, há resquício de esperança acerca da bondade humana; as imagens que esta obra construiu carregam em si um desejo de mudança.

O próximo capítulo compreenderá a etapa que classificamos como a construção do telhado, uma vez que entendemos que a construção da obra artística não se encerra em sua apresentação, mas solicita a etapa de fruição, e tal trabalho necessita da colaboração e atuação também do espectador, que, neste processo, se deu de forma concreta a partir das práticas de mediação desenvolvidas.

### 3. DO TELHADO

“O sentido de uma cena não se constitui como um dado prévio, estabelecido antes da leitura, algo pronto, fixo, atribuído desde sempre pelo artista, mas algo que se realiza na própria relação do espectador com o texto cênico” (DESGRANGES, 2012, p. 17).

Abrimos o capítulo com a citação do professor Flávio Desgranges para elucidar a nossa concepção sobre criação artística. Conforme explicitado, “o sentido” não se dá na construção da obra pelo artista, mas na fruição pelos espectadores. Compreendemos o momento destinado às apresentações das obras e mediações como a etapa de construção do telhado.

#### 3.1 Engendramento

Após a fase de levantamento das paredes e reboco das mesmas, iniciamos o que nomeamos de engendramento, que, em uma construção, se trata de um sistema de caibros, vigas e ripas que sustentam as telhas da cobertura de edificações. Deste modo, este capítulo não pode ser visto como uma fase independente, mas como uma continuação da experiência vivenciada, pois, apesar de suas particularidades, não subsiste sem a fase anterior. Por esse motivo, nos sentimos na liberdade de retomarmos, de forma pontual, as fases precessoras, conforme for necessário.

Cada construção solicita um tipo diferente de engendramento; logo, se fez necessário analisar o que fora construído até então para se mensurar a quantidade de material a ser utilizado e definir o tipo deste. A aula do dia 14 de novembro de 2018, além de compreender o que nomeamos como reboco, foi o dia destinado a essa análise. No dia em questão, organizamos as atividades a serem desenvolvidas na escola na semana posterior, no dia 21 de novembro.

Contudo, antes de prosseguirmos, há algumas considerações acerca do processo que precisam ser feitas. *A priori*, havíamos nos organizado para apresentar o espetáculo no dia 14 e realizar a proposta de mediação no dia 21 de novembro. No entanto, o único dia disponível no calendário da escola no mês de novembro era o dia 21 e, por essa razão, tivemos que realizar todas as ações no mesmo dia. A professora de Arte da escola conseguiu organizar para que tivéssemos três horários disponíveis com os estudantes.

Com um tempo maior, tivemos que estruturar uma ação mais estendida. Deste modo, planejamos fazer um primeiro momento que contemplasse a questão do foco, tendo em vista que foi algo que a observação na escola mostrou que precisava ser trabalhado. Houve a



sugestão do jogo nomeado de anjo da guarda, que executamos no dia 14 na universidade e consideramos bom para trabalhar o foco e a interação entre os discentes da UFMG e os estudantes da escola.

O jogo consiste em formar duplas e fazer um círculo com cadeiras. Um componente da dupla deve ficar sentado enquanto o outro se localiza atrás da cadeira em pé; este último é o “anjo da guarda”. Uma das cadeiras tem que estar vazia, ou seja, um anjo da guarda deve “roubar” alguém para sua cadeira fazendo uma espécie de sinal. Os demais anjos, por sua vez, devem “guardar” os seus protegidos tocando neles quando os mesmos forem chamados, impedindo-os de sair da cadeira. O segundo momento definido foi a sensibilização com o papel, que seria conduzido pela discente que propôs a máquina de sons durante as experimentações na universidade.

Alguns pesquisadores no campo da expectativa, entre eles Mafra Gagliardi (1998) e o próprio Flávio Desgranges (2012), apontam para uma mudança na percepção do indivíduo na contemporaneidade.

Os acontecimentos dispersos de um cotidiano fragmentado e funcional, bem como a *overdose* de conteúdos informacionais principalmente veiculadas pelos meios de comunicação, privilegiam uma operação psíquica meramente instrumental, em que o consciente se desdobra para receber e catalogar eventos (DESGRANGES, 2012, p. 24).

Por essa razão, consideramos importante trabalhar com o jogo e a sensibilização, como uma tentativa de instaurar, no evento, um ambiente outro e diferente do cotidiano escolar, de modo a ativar o consciente a não apenas receber de modo automático a obra artística e catalogá-la. A esse respeito, Mafra Gagliardi (1998) elucida que

a criança é espectadora desde seu nascimento; um espectador que a quantidade de imagens e a qualidade de sua emissão, bem como a facilidade aparente de sua decodificação induzem a uma atitude de fruição superficial e desatenta, ou seja, passiva. O que significa dizer que quanto mais o olho consome as imagens, mais ele parece perder - ou pelo menos atenuar - sua capacidade de registro e avaliação. (p. 67)

Tratar da percepção é algo essencial para se pensar na mediação, principalmente no que tange ao público adolescente, uma vez que este possui acesso e um contato extenso às mais diversas mídias e se encontram altamente conectados por meio de seriados, games, cinema, animações e da TV. Tendo consciência disso, a pergunta que pode surgir é a razão de termos optado por um espetáculo fragmentado e imagético. A autora parece nos apresentar um caminho ao afirmar que “no teatro a cena se oferece ao olhar em sua totalidade e sua complexidade, e é o olho que deve escolher seu ponto de vista e seu percurso” (Idem).

Objetivávamos despertar, por meio do jogo, um olhar atento, de modo que, ao ter contato com os estímulos disponibilizados pelas cenas do espetáculo, cada espectador

escolhesse o seu trajeto frutivo e seguisse o caminho sugerido por Waltércio Caldas, de procurar “ver somente o necessário”, uma vez que “a quantidade indiscriminada das coisas visíveis pode reduzir em muito, a qualidade das experiências”<sup>9</sup> (2007 *apud* MARTINS, 2007, p. 139).

Já com o momento nomeado como sensibilização, buscávamos instaurar uma percepção tátil pelo contato com o papel. Esta concepção vem ao encontro das considerações do pesquisador Flávio Desgranges (2012) acerca do conceito de recepção tátil cunhado por Walter Benjamin, que trata de um “modo de recepção (que) se efetiva de modo inverso ao da recepção contemplativa” (p. 123).

Bolas de papeis. Algo tão presente no imaginário das representações escolares, associadas muitas vezes à baderna. Para mim são, na verdade, rascunhos, manifestação do fracasso, dos erros e do quase perfeito. [...] Os estudantes, depois de terem movimentado os seus corpos com os papeis, fazem deles bolas e as colocam em um saco que um dos atores usa para recolhê-las. Não seriam estas bolinhas o combustível que nutriu a cena? Os pequenos rascunhos que desenharam a proposta de mediação? (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 21 de novembro de 2018).

Numa recepção tátil, “o objeto como que avança sobre o indivíduo, toca-lhe o íntimo e, de maneira inesperada, faz surgir conteúdos esquecidos, relacionados com a memória involuntária (nos termos de Proust) ou com a memória intencional (nos termos de Freud)” (DESGRANGES, 2012, p. 123). Deste modo, o momento da sensibilização com o papel permitiu que o espectador tivesse um contato antecipado com uma matéria do espetáculo, alterando assim o modo receptivo do mesmo.

O jogo do anjo da guarda, bem como a sensibilização com o papel, deveriam compor o que chamamos de mediação pré-espetáculo, que haveria de ser concluída com uma conversa com os estudantes do sexto ano. Enquanto os atores organizariam o espaço para as cenas, uma pessoa deveria preparar os estudantes para a apresentação. “Como eu estava responsável apenas pela sonoplastia, ficou a meu encargo ter a conversa antes do espetáculo. Foi-me sugerido que eu falasse a eles sobre os três sinais do teatro, sua origem e o significado” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 14 de novembro de 2018).

O quarto momento foi reservado à apresentação do espetáculo, seguido da proposta de mediação pós-apresentação. Decidimos que após o espetáculo, com todos em roda, lançaríamos algumas questões e depois dividiríamos os estudantes em pequenos grupos e cada discente da universidade ficaria responsável por acompanhar um dos grupos, propondo a eles

---

<sup>9</sup> O trecho se refere ao item cinco do texto intitulado *Notas para uma pedagogia visual bem-humorada*, exposto numa das Estações Pedagógicas da 6ª Bienal do Mercorsul/2007, em Porto Alegre – RS.

que respondessem teatralmente ao espetáculo visto. A aula se encerrou com alguns combinados, como horários e organização da cenografia a ser levada para a escola.

No dia 21 de novembro, o nosso ambiente era diferente daquele que estávamos habituados a encontrar às quartas-feiras. Na universidade, apesar de ser um processo de criação coletiva, havia divisões entre professores e discentes, já na escola éramos todos professores, visitantes e, de certo modo, estrangeiros. O lugar que antes visitávamos em nossas lembranças se fazia presente e iríamos interagir com o mesmo, enquanto falávamos dele.

A mediação, assim como o espetáculo no momento de sua apresentação, trabalha com o imprevisível, contudo em maior escala, uma vez que a proposta é construída a partir dos estímulos recebidos pelos espectadores. Aqui cabe lembrar a afirmação da estudiosa Anne Ubersfeld (2010) de que o espectador ao receber as informações lançadas a ele, as devolve por meio de “signos fracos” (p. 20), o que nos leva a questionar se a ação primeira do mediador seria mais a de captar tais sinais e posteriormente potencializá-los.

Os estudantes chegaram à sala 35, conhecida como sala prática<sup>10</sup> e nós já estávamos lá, em círculo. Alguns nos olharam com surpresa e certa expectativa, outros visivelmente chateados por não terem a aula de educação física. Conforme previsto, iniciamos as atividades com o jogo do anjo da guarda; todos participaram ativamente e notamos que o foco fora bem instaurado. Sentimos a necessidade de trabalhar com o espaço antes de partir para a planejada sensibilização com o papel; então, propusemos uma caminhada pelo espaço para explorar suas particularidades: palco e coxia.

---

<sup>10</sup> O espaço foi definido mediante conversa com a professora Mônica, em uma visita à escola no início de novembro. O espaço externo escolhido anteriormente, conhecido como teatro de arena, recebia alunos do programa escola integrada, onde ocorriam aulas de skate no horário da ação organizada, o que ocasionou a mudança de espaço.

Figura 33 - Aula XVI: caminhada pelo espaço.



Fonte: arquivo pessoal. Desenvolvimento da proposta de mediação na escola no dia 21/11/2018.

Tanto neste momento como durante a sensibilização com o papel, notamos que alguns estudantes não quiseram participar e também houve uma dispersão, reafirmando o observado anteriormente de que os estudantes desta turma participam melhor de atividades com instruções coletivas e de foco.

Na mediação que antecedeu ao espetáculo, foi informado que aconteceria uma apresentação teatral e que, enquanto os atores organizavam o espaço, uma pequena história seria contada a eles. Então foi falado, conforme sugerido, sobre a origem dos três sinais do teatro e o que a campanha significa na atualidade. Após o terceiro sinal, a cena se instaurou diante dos olhares atentos dos estudantes e da professora.

Gostaria de acionar o *reset* e refazer esse momento. Se assim eu pudesse, não teria tentado trazer o foco para a minha fala, mas teria permitido que os olhares deles mergulhassem na organização do espaço que se gerava, enquanto eles ouviam, apenas ouviam a minha voz a indicar os sinais e a sua significação. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 21 de novembro de 2018).

Conforme planejado, ao final da última cena os atores começaram a cantar uma canção que tinha a seguinte letra: *todos em pé no balanço do mar, coqueiro balançou, coqueiro balançar. Peguem a cadeira no balanço do mar, coqueiro balançou, coqueiro balançar*. E com outros versos, os estudantes do sexto ano foram direcionados a uma grande roda e convidados a falar sobre o espetáculo somente com uma palavra. Predominaram adjetivos tais como: legal, diferente, estranho, feio, interessante.

A cena acabou. Os estudantes estão em roda e esperando o que vai acontecer, e na minha mente só surgem pensamentos como: Palavras?! [...] palavras... Será que solicitar uma definição oral foi uma simplificação do processo? É possível definir um sentimento gerado através de imagens por meio de palavras? (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 21 de novembro de 2018).

Ao questionamento lançado pelo diário, Miriam Martins (2007) responde: “ocorre que a mediação, empregada como fato de aproximação, pode ser problemática, especialmente quando, no afã de estabelecer a ponte entre a obra e o público, incorre em estratégias simplificadoras, trai exatamente aquilo que pretende defender” (p. 141).

Contudo, abrir o momento à palavra possibilitou que algumas questões fossem feitas pelos estudantes, um perguntou de onde era aquela música estranha, ao passo que um dos discentes da disciplina respondeu que era do país do professor Ricardo, o estrangeiro. Outro perguntou sobre o material de que era feita a cabeça da Dona Aurélia; uma discente da universidade questionou a todos do que eles achavam que era. Para a nossa surpresa, um estudante rapidamente respondeu acertadamente que por dentro era feito de jornal e por fora revestido de couro.

Então, pedimos que fossem formados quatro grupos, sendo cada um mediado por um dos discentes da universidade, para que os estudantes respondessem teatralmente ao espetáculo visto. Um dos grupos não quis apresentar. O segundo, formado apenas por meninas, apresentou uma cena em que um grupo tinha conversas triviais e, de repente, se aproximava uma outra personagem estressada, briguenta e mandona. O terceiro grupo refez a segunda cena, em que há a guerra de bolas de papel e uma pessoa atravessa. E o quarto grupo montou um labirinto e a cena consistia em tentarem sair de tal lugar, que era uma armadilha e não tinha solução.

Nesta fase de trabalho em grupos, ficou nítido que cada espectador faz o seu percurso e que, em uma obra fragmentada, variados são os aspectos que captam a percepção do espectador, confirmando, assim, a concepção de que “o objeto, dessa maneira, se torna obra na leitura, em processo criativo que se opera sempre de modo distinto, em face do lugar social, do ponto de vista, do saber prévio, dos desejos, vontades, necessidades que fundam o sujeito-leitor” (DESGRANGES, 2012, p. 25).

Oportunizar ao espectador uma resposta à leitura da obra se torna, portanto, parte essencial da mediação teatral, uma vez que, como nos mostrou a citação acima, o objeto passa a ser obra mediante a fruição. Não por acaso, esta fase foi nomeada de Engendramento<sup>11</sup>, pois compreendemos que é na mediação que o objeto artístico é gerado, nascendo, assim, uma obra, carregada de sentido.

Alguns pontos desse momento foram destacados na conversa final com os discentes da disciplina. Diante da repetição de uma cena por parte de um grupo, fomos levados a refletir se a imagem oferecida era tão forte que a resposta talvez à sua interpretação não poderia ser dada por palavras. Outro ponto destacado foi a proximidade entre o momento da apresentação e da mediação. Consideramos que tanto para nós, na condição de mediadores, como para eles, na condição de espectadores, o processo teria sido melhor instaurado se tivesse havido um tempo para respiro, partindo da prerrogativa de que o espectador necessita de um tempo para receptionar as informações recebidas, “seleciona-as, rejeita-as” para então devolvê-las ao “ator em um sentido”. (UBERSFELD, 2010, p. 20)

Tal afirmação é confirmada pelas palavras de Miriam Martins (2007) a esse respeito. Segundo a pesquisadora, “se os computadores permitem-nos, cada vez mais, transmitir informações em ‘tempo real’, o tempo da apropriação cultural continua exigindo paciência e sabedoria, qualidades humanas que requerem retorno de outra espécie para se realizarem” (p. 143). Ainda na conversa final, um dos discentes considerou que um dos momentos em que os estudantes do sexto ano mais escutaram e participaram foi no momento em que nos despedimos deles:

Antes de o sinal tocar, alguns estudantes já com mochilas nas costas pararam para escutar o professor “estrangeiro” (que agora já falava português com um sotaque inventado), que agradeceu por eles terem participado da experiência. O mesmo informou que estava indo de volta para o país dele, e carregava consigo uma esperança, pois no Brasil as escolas eram diferentes. Disse que em seu país os estudantes não podem ficar abraçados assim (apontando para dois colegas que se abraçavam enquanto ouviam). Enquanto ele falava um estudante cochichou ao meu ouvido: *igual na Venezuela né?* Lá, prosseguiu o professor estrangeiro, todos os professores são como a Dona Aurélia. E completou dizendo que levaria esse jeito de ser escola para o país dele. Nossa! Essa com toda a certeza foi a cereja do bolo (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 21 de novembro de 2018).

Também na conversa final com os estudantes da escola nós revelamos que o espetáculo surgiu a partir deles, do que eles haviam conversado conosco na visita que tínhamos realizado e foi notável a expressão de surpresa de alguns. Após a saída dos estudantes, foi a vez de nós nos despedirmos dos discentes da universidade e, assim como os

---

<sup>11</sup> São sinônimos de engendramento: geração, fornecimento, produção, constituição, formação, desenvolvimento, criação, engendro. Fonte: <https://www.sinonimos.com.br>.

tecidos do espetáculo, nossos caminhos se uniram por instante, para dar vida a uma forma milenar de ver o mundo, uma arte puramente humana, executada, sentida e refletida por seres humanos: o teatro.

Com o engendramento estabelecido, daremos prosseguimento com o processo de construção. É o momento de fazer repousar sobre o espaço estruturado as telhas que comporão a cobertura desse edifício. Trata-se da segunda proposta de mediação realizada na Escola Municipal Aurélio Pires.

### 3.2 Da cobertura

Ambas propostas de mediação foram realizadas com o mesmo público – estudantes do sexto ano da escola parceira –; no entanto, seguiram modos de construção diferentes. Enquanto na primeira proposta a construção se realizou na forma de criação coletiva, a segunda se deu em um âmbito individual. Por essa razão, sinto-me na liberdade de utilizar não apenas a primeira pessoa do plural, como também a primeira do singular.

Durante o ano de 2018, algumas propostas foram lançadas no grupo de pesquisa no qual integramos, o LACE – Laboratório de Aprendizagem Cênica<sup>12</sup>. No segundo semestre do referido ano, o coordenador do grupo, professor Ricardo de Figueiredo, que também é orientador desta dissertação, nos propôs que, por meio da escrita, revelássemos os elos dos nossos fenômenos de pesquisa com as nossas vidas.

Deste exercício de escrita, nasceu o texto que nomeei como *Meu eu na pesquisa*. Tratou-se de uma escrita narrativa em primeira pessoa, em que eram revelados os momentos em minha infância e adolescência em que tive meus encontros com o teatro, contato que considero lampejos de teatralidade que serviram como base para a minha escolha profissional.

Foi-nos solicitado, então, que apresentássemos as nossas escritas, o que me levou a debruçar sobre as narrativas e perceber a ligação existente entre cada história. A apresentação ganhou a forma de uma cena curta e abstrata, que solicitou, quase que naturalmente, uma projeção da minha parte, que neste contexto ganhou a forma de desmontagem cênica.

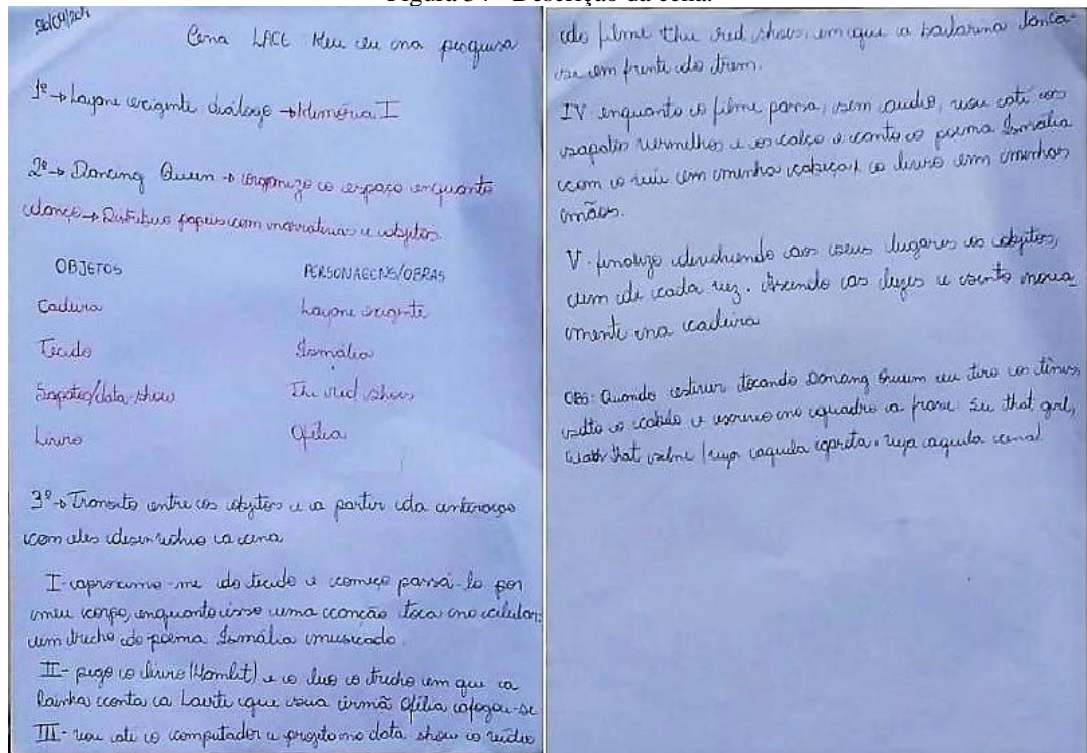
A cena se desenvolveu a partir de um misto de memória escrita e corporificada, me senti como em uma grande casa que se encontrava fechada e aos poucos foram se abrindo janelas, como fissuras de uma presentificação do imóvel passado. Confesso que a escolha pela abstração foi intencionada pela vontade de ouvir o espectador, as mais amplas interpretações. Após o término da apresentação, pedi que os presentes, Ricardo e Marilene, falassem, e avisei que, em seguida, viria a desmontagem. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 26 de setembro de 2018).

---

<sup>12</sup> Grupo de pesquisa da UFMG. Endereço de acesso ao espelho do mesmo: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3135211280228817](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3135211280228817).

A cena iniciou-se comigo sentada na cadeira no centro da sala enquanto estabelecia um diálogo com a personagem chamada de Layane exigente, meu *alter ego*<sup>13</sup>. Com sua voz autoritária, rompia o silêncio e mandava iniciar a cena dizendo: *anda logo Layane, eles estão te esperando (apontando para o público)... Para de fazer corpo mole, tu estudou tanto para quê? Anda logo, o tempo está passando.* O diálogo durou poucos minutos e depois dei prosseguimento acendendo as luzes preparadas e alojando os objetos pelo espaço e as narrativas que os acompanhavam.

Figura 34 - Descrição da cena.



Fonte: arquivo pessoal. Descrição da cena apresentada na reunião do grupo LACE em 26/09/2019

As cenas se desenvolveram conforme a descrição contida na figura 34 e finalizou-se com a escuta dos espectadores. Diversos foram os aspectos por eles destacados, entre os quais acerca do vídeo “que ao mesmo tempo que é trágico, não deixa de ser cômico, e como que a utilização deste recurso os fez transportar para outro lugar.” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 26 de setembro de 2018).

<sup>13</sup> Locução substantiva de origem latina, cujo significado literal é “o outro eu”. O termo aqui é utilizado como meio de sinalizar uma segunda personalidade de um indivíduo.



Figura 35 - Trecho do filme projetado.



Fonte: cena final do filme *The Red Shoes* de 1948

Um questionamento levantado se referiu à característica abstrata da cena apresentada. Até onde é autobiográfica ou não? Ficcional ou não? A questão levantada revela que o espectador neste contexto já aguardava algo de cunho autobiográfico. Por saber da proposta que fora lançada, evidencia também o conhecimento do público quanto a obras clássicas como a peça teatral *Hamlet* e o poema simbolista *Ismália*; por isso, o questionamento acerca das fronteiras entre autobiografia e ficção. Eis um dado relevante: quando o espectador possui um conhecimento prévio acerca da obra, isso instaura uma relação diferente entre ambos, havendo a busca pelo espectador de comparar o espetáculo apresentado com a temática ou obra que o originou.

Outros apontamentos realizados foram acerca da não linearidade da cena e a transição pelos diversos espaços que remeteu a momentos diversos. “Também foi destacado o fim programado, no sentido de que o encerramento se deu por camadas e remeteu à ideia do fim como acontecimento” (Idem). Indicaram ainda o aspecto mórbido da cena, bem como a referência ao suicídio, como uma ação que possui um caráter de um final que é elaborado. Tal referência foi possível pela alusão a quatro personagens femininas que (supostamente) cometeram suicídio. São elas: *Ismália*, *Ofélia*, *Cleópatra* e *Vicky Page*<sup>14</sup>. Em seguida, convidei os espectadores à leitura de textos narrativos que se encontravam espalhados pelo

<sup>14</sup> Personagem central do filme *The red shoes* (Os sapatinhos vermelhos), de 1948.

chão da sala próximo aos objetos. “Agora sou eu que os observo e cheguei a escutar algumas vezes uma interjeição: ‘Ah!!’, acompanhada de um gesto afirmativo com a cabeça. Como se falasse agora eu entendi de onde veio” (Ibidem).

Ao término da fase de leitura das narrativas, dividi com eles o meu principal questionamento: como levar o espectador até a leitura? Deixo-o fixo? Marilene<sup>15</sup> sugeriu que eu dinamizasse a desmontagem, propôs o uso de uma televisão de papelão como forma de apresentar o texto. Ricardo recomendou que eu pensasse em um público específico: os discentes da disciplina optativa ou até mesmo os estudantes do sexto ano da escola parceira. No decorrer das semanas e com o desenvolvimento do espetáculo da disciplina optativa, consideramos mais interessante realizar esta segunda ação mediadora somente com os estudantes da escola, e apenas comigo como propositora.

No dia 30 de outubro, me reuni com a professora de Arte da escola parceira, Mônica Peluci, para definirmos a data em que desenvolveria a segunda ação mediadora; fechamos o dia 05 de dezembro de 2018. A data escolhida foi duas semanas após a primeira proposta de mediação realizada. Tal fato nos possibilitou conhecer melhor a turma e o perfil dos alunos como espectadores. Na ocasião, também definimos o espaço a ser utilizado. Após apresentar a proposta de cena para a professora, ela indicou que o melhor lugar seria a sala de Arte, onde os estudantes costumam ter aula. Como a cena requeria uma iluminação específica, ela considerou que o espaço da sala poderia ser facilmente escurecido.

Optamos por prosseguir com a proposta original da cena apresentada na reunião do grupo de pesquisa; no entanto, a proposta de mediação realizada no contexto da disciplina optativa nos mostrou que perguntas diretas não se mostraram como uma opção interessante para o trabalho como mediação pós-cena. Por esse motivo, nos ativemos a pensar numa ação mediadora que não aproximasse o espectador pela simplificação, mas que instaurasse um verdadeiro intercâmbio, no que tange à inserção do indivíduo em outro ambiente. Acerca do conceito de intercâmbio, refletiremos adiante.

Diferente da primeira ação, o tempo disponibilizado fora de uma hora, das 10:20 às 11:20, o que impulsionou a ações pontuais. A proposta da desmontagem foi reestruturada para que a mesma não fosse uma mera explicação sobre a obra, mas que, tal como em alguns tipos de desmontagens cênicas, a ação se revelasse como uma outra obra ao desmontar a primeira. Durante o período de estruturação e adaptação da ação, questionamos se a interação com a

---


<sup>15</sup> Integrante do grupo de pesquisa LACE e mestranda em Artes da EBA/UFMG.

desmontagem não seria suficientemente uma forma de presença/participação e de contato espectador com a obra.

Levando em consideração que a desmontagem, ao revelar as estruturas que sustentam a obra, faz com que o espectador tenha uma percepção outra do espetáculo, sentimos a necessidade de ter acesso às opiniões dos espectadores acerca da cena apresentada, pois para nós se trata de um dado importante acessar a percepção dos mesmos acerca da obra. Com o objetivo de alcançarmos tal percepção, montamos um pequeno questionário que objetivou inquirir os espectadores quanto aos seus sentimentos com relação à cena, acerca da estética apresentada e a respeito da interpretação.

Figura 36 – Questionário.

1) O que você sentiu ao assistir a cena? Marque até dois emojis.



2) Você acha que a cena apresentada é teatro de verdade?

a) ( ) SIM por quê?

\_\_\_\_\_

b) ( ) NÃO, por quê?

\_\_\_\_\_

c) ( ) TALVEZ, por quê?

\_\_\_\_\_

3) Em uma frase diga o que a cena fez você pensar ou lembrar?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fonte: arquivo pessoal. Questionário aplicado na escola parceira em 05/12/2018.

Conforme imagem do questionário, se pode observar que na primeira pergunta o espectador é motivado a expressar os seus sentimentos a partir de um instrumento presente em nosso cotidiano: os *emojis*. Solicitamos que os estudantes escolhessem até dois *emojis*, para exprimir o que sentiam. Todos responderam à questão e as escolhas foram variadas.

A segunda questão perguntava se eles consideravam a cena apresentada como teatro de verdade. Destaco duas respostas dadas à pergunta que se diferem uma da outra.

Figura 37 - É teatro de verdade? I.

2) Você acha que a cena apresentada é teatro de verdade?

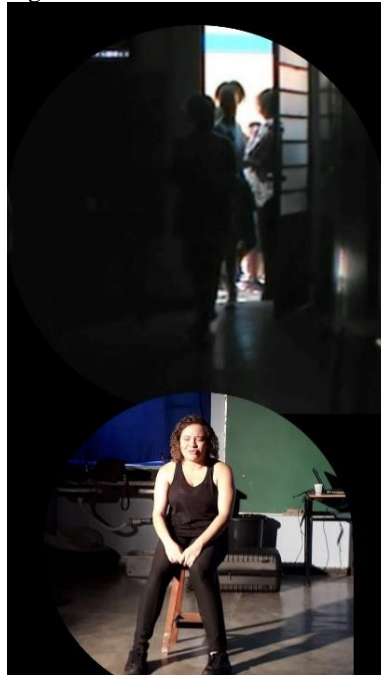
a) (X) SIM por quê?

Por que parecia ter o de verdade

Fonte: arquivo pessoal. Segunda questão do questionário aplicado na escola parceira em 05/12/2018.

A imagem revela uma resposta afirmativa com uma justificativa pontual. Analisaremos a resposta a partir do verbo de ligação escolhido: parecer, que carrega em sua significação os substantivos femininos semelhança e aparência. Se utilizarmos o segundo substantivo à resposta dada pelo estudante, podemos reescrevê-la da seguinte maneira: sim, pois tinha a aparência de um teatro. A partir de tal interpretação, somos levados a questionar se o que motivou o estudante a destacar tal aspecto foi a estrutura montada.

Figura 38 - Entrada dos estudantes

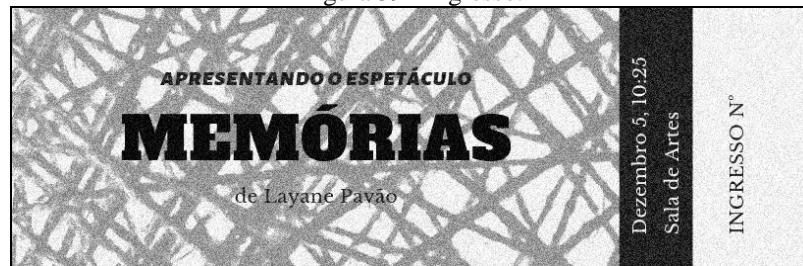


Fonte: arquivo pessoal. Apresentação do espetáculo memórias em 05/12/2018.

“Como a cena inicia com o meu ‘diálogo’, pensei em deixar a sala na penumbra inicialmente e depois que eles entrarem na sala e sentarem, focar a iluminação na cadeira no centro que é de onde começo.” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 29 de outubro de 2018). No trecho do diário, me refiro à iluminação, que neste contexto juntamente com a disposição das cadeiras do público em volta, estabeleceu uma aparência de palco.

Outro elemento que pode ter ocasionado tal interpretação foram os ingressos que os estudantes receberam<sup>16</sup>. Conforme a imagem, podemos ver que estes possuíam local para inserção de uma numeração, que serviu para marcar os lugares e, posteriormente, para definir a ordem em que os estudantes acessariam a desmontagem, como veremos adiante.

Figura 39 - Ingresso.



Fonte: arquivo pessoal. Ingresso do espetáculo entregue aos estudantes em 05/12/2018.

Figura 40 - Disposição das cadeiras.



Fonte: arquivo pessoal. Cadeiras numeradas para apresentação do espetáculo em 05/12/2018.

Também destaco a presença da campainha, que tocou três vezes conforme o costume nas salas de teatro. Como houve na mediação anterior a explicação da origem dos sinais, fizemos a opção de retomar a significação trazendo apenas palavras-chave.

Como nesta segunda proposta estive sozinha, pois infelizmente os meus colegas do grupo de pesquisa estavam ocupados, precisei pedir a ajuda da Mônica, que se mostrou como um verdadeiro socorro. Ela fez toda a parte da mediação pré-espetáculo. Ao entregar os ingressos, entusiasmou a turma e, no segundo ressoar da campainha, lembrou os seus alunos que deveriam ter atenção e fazer silêncio, pois faltava pouco para o espetáculo começar. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 05 de dezembro de 2018)

<sup>16</sup> Os ingressos foram entregues pela professora de Arte aos estudantes no momento do intervalo. Eles não souberam com antecedência que haveria uma programação no dia em questão; portanto, a entrega do ingresso se configurou como o primeiro momento da proposta.

Os três elementos destacados – ingressos, campainha e luz – nos direcionam a deduzir que o estudante que respondeu à segunda questão de forma afirmativa foi devido à presença de tais elementos. Além da resposta escolhida, houve ainda quatro outras que se assemelharam. Uma das respostas indicou: porque ficou igual a um teatro.

Figura 41 - É teatro de verdade? II.

2) Você acha que a cena apresentada é teatro de verdade?

a) ( ) SIM por quê?

\_\_\_\_\_;

b) (X) NÃO, por quê?

NÃO ESTAMOS NO TEATRO E FOI MAL FEITO \_\_\_\_\_;

Fonte: arquivo pessoal. Segunda questão do questionário aplicado na escola parceira em 05/12/2018.

Já na segunda resposta destacada, o estudante considera que a cena apresentada não foi um teatro, por duas razões: “não estamos no teatro e foi mal feito”. Tal resposta revela que o que objetivávamos com a pergunta foi alcançado: o aspecto estético. A cena, como já antecipou o nome estampado no ingresso, fez referência a memórias e, tal como na mente humana, não há uma linearidade.

“Memória é ação, ou seja, essencialmente plástica, as lembranças são reconstruções: redes de associações, responsáveis pelas lembranças, sofrem modificações ao longo da vida” (SALLES, 2006, p. 69). As considerações da autora definem de forma clara o percurso da cena apresentada e também da proposta de mediação. A partir da concepção de que a memória é movimento, a cena, tal qual já foi mencionada, mostra um percurso através das minhas memórias. A proposta de mediação após o espetáculo fora um convite para o espectador acessar tais memórias, como veremos posteriormente.

Deste modo, o aspecto não linear da cena permitiu que a mesma fosse fragmentada. Outra questão que reforçou tal aspecto foi a interrupção da cena, como, por exemplo, quando após ler um trecho da tragédia shakespeariana Hamlet, eu interrompia a ação e me dirigia até o computador para iniciar o vídeo do filme *The Red Shoes* e, enquanto o vídeo era reproduzido, eu calçava os sapatos e, com o livro nas mãos, cantava o poema Ismália.

Figura 42 - Apresentação do espetáculo.



Fonte: arquivo pessoal. Apresentação do espetáculo memórias na escola parceira em 05/12/2018.

Tal como no teatro épico brechtiano, a ilusão era constantemente quebrada, principalmente pela interrupção da ação e evidenciação da atriz e não mais da personagem, reforçados sobretudo pela operação dos elementos cenográficos e sonoplásticos. Conforme já abrangido no primeiro capítulo, na cena pós-dramática, o texto perde a primazia e outros elementos ganham notoriedade. Outra característica é a possibilidade de uso de outros espaços além do palco. Intuímos que a resposta dada pelo estudante se refere ao desconhecimento acerca da estética apresentada, uma vez que não seguiu um formato dramático aristotélico, linha que comumente o público adolescente tem contato no que se refere a teatro.

Miriam Martins (2007) atribui como uma das funções da mediação teatral “tornar familiar o que parece exótico e fazer com que se mostre exótico o que tomamos por familiar” (p. 141). O pensamento da pesquisadora reforça a nossa escolha por uma desmontagem que se alinhasse àquilo que é familiar ao espectador adolescente, tendo um formato de jogo e mais dinâmico.

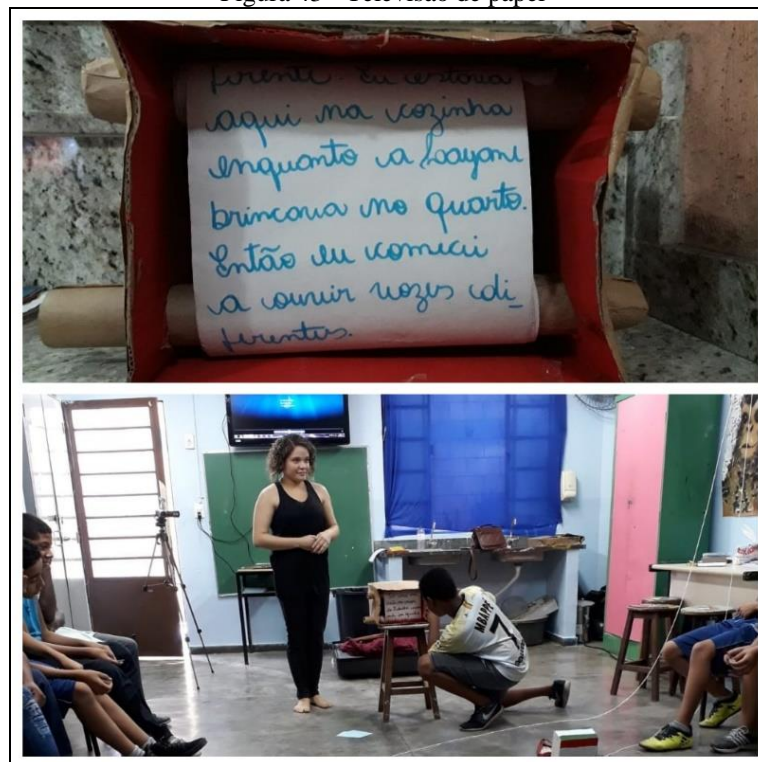
Após a apresentação, falarei que aquelas são memórias e, que a partir daquele momento, eles poderão acessá-las. Cada um terá uma chance de acessar. Pensei em confeccionar uns ingressos que eles receberiam antes de entrarem na sala, com um número que, *a priori*, indicaria o lugar de sentar (na meia lua), mas que posteriormente seria a ordem de acesso às memórias. [...] pensei em apresentar as

narrativas de diversos modos: televisão de papelão, texto em uma caixa de fósforos bem pequeno que só pode ser visto com uma lupa, texto invertido (οηλρρə o μοο οbil ηε əbop əυp), história contada por mim, texto por imagens projetadas, texto impresso em papel vegetal e cortado em pedaços, e o texto iria se formando à medida que o aluno fosse sobrepondo os papeis. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 29 de outubro de 2018).

Após a apresentação da cena, eu cumprimentei os estudantes e a professora Mônica entregou os questionários. Enquanto eles respondiam comecei a reorganizar o espaço, dispondo as narrativas em seus diversos formatos pela sala. Recolhi os questionários e, conforme descrito no diário, informei que as cenas eram memórias e que, a partir daquele momento, eles teriam acesso a elas. Expliquei que o número do ingresso e da cadeira, determinaria a ordem que estes deveriam ir até os textos; a única regra era escolher uma opção diferente da do colega anterior.

Como já foi mencionado, levamos em consideração as especificidades do público para estruturar a desmontagem. Optamos por apresentar as narrativas de um modo que requeresse uma manipulação pelo público para que o texto se revelasse. De acordo com o que foi sugerido na reunião do grupo LACE, construí uma televisão de papel que continha a narrativa de número 01 (Apêndice A). Ela foi colocada sobre o objeto onde se desenvolveu a cena por ela originada: a cadeira.

Figura 43 - Televisão de papel



Fonte: arquivo pessoal. Objeto utilizado durante a proposta de mediação desenvolvida na escola parceira em 05/12/2018.



Já a narrativa de número 02 (Apêndice A) foi dividida em partes pequenas, inseridas no interior de quatro caixas de fósforo. Foi disponibilizada uma lupa para possibilitar a leitura. Como a desmontagem carregava uma estrutura fragmentada, no sentido de que as histórias eram apresentadas em pedaços, fiz a opção de controlar a ordem da história. No caso deste formato, optei por colocar apenas a lupa sobre o lenço no chão e, à medida que os estudantes escolhiam a lupa, eu entregava a caixa de fósforo para a leitura, na sequência da história.

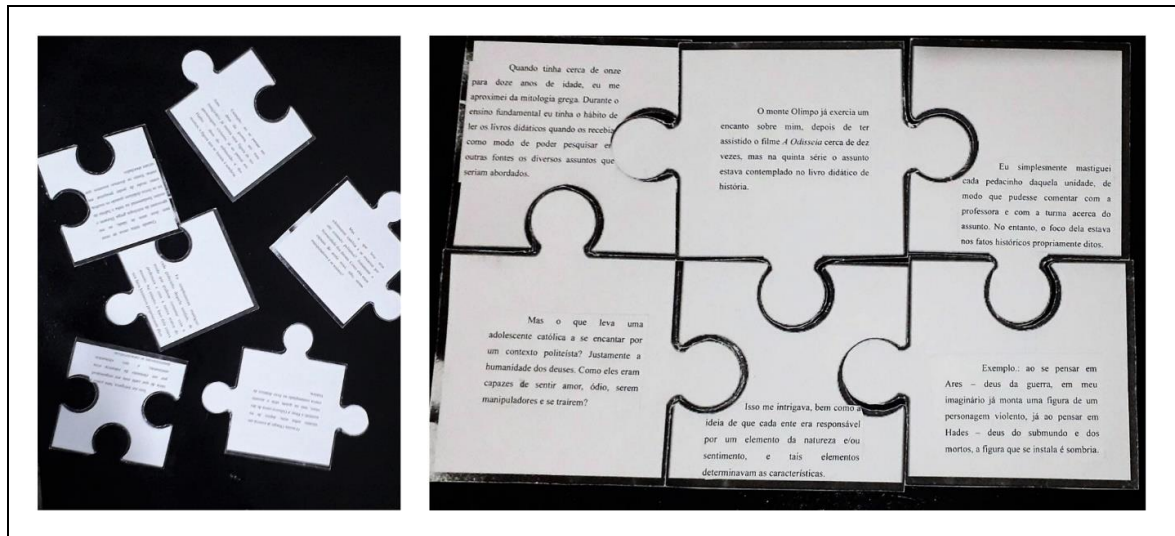
Figura 44 - Caixas de fósforo.



Fonte: arquivo pessoal. Objeto utilizado durante a proposta de mediação desenvolvida na escola parceira em 05/12/2018.

A narrativa de número 03 (Apêndice A) ganhou a forma de um quebra-cabeças. Estes estavam guardados dentro do livro da peça teatral Hamlet. E, à medida que o estudante pegava uma nova peça no livro, deveria tentar montar o jogo.

Figura 45 - Quebra-cabeça.



Fonte: arquivo pessoal. Objeto utilizado durante a proposta de mediação desenvolvida na escola parceira em 05/12/2018.

O quarto modo de apresentação da narrativa tomou a forma de um dado, com textos em quatro faces. O estudante, ao escolher esse objeto que fora colocado ao lado dos sapatos vermelhos, deveria lançá-lo ao alto e ler o texto da face que ficara para cima ao cair no chão. A narrativa de número 04 (Apêndice A) precisava ser decifrada. Em duas faces tínhamos um texto invertido, nas outras duas faces restantes o texto tinha uma mescla de número e letras. Em todos os formatos até agora apresentados, era solicitado ao estudante a leitura em voz alta, de modo que todos os presentes pudessem escutar o trecho da narrativa. Dois estudantes não quiseram ler em voz alta, mas pediram para um colega ler.

Figura 46 - Dado enigmático.



Fonte: arquivo pessoal. Objeto utilizado durante a proposta de mediação desenvolvida na escola parceira em 05/12/2018.

Por fim, houve ainda um outro modo de apresentação de narrativa. Utilizei o quinto objeto contido na cena: o vídeo. Durante a cena, o mesmo foi usado para reproduzir o final do filme *The Red Shoes*; já na desmontagem, utilizei o recurso para apresentar, por meio de imagens, a narrativa escrita a partir da performance *Pele Inumana*, da performer Marina Boaventura. Utilizarei o texto adiante para elucidar um aspecto percebido neste processo de construção.

Figura 47 – Vídeo.



Fonte: arquivo pessoal. Objeto utilizado durante a proposta de mediação desenvolvida na escola parceira em 05/12/2018.

Após o término da mediação, informei que as ações desenvolvidas fizeram parte do meu trabalho do mestrado e agradei a participação e colaboração deles. Recebi alguns retornos da professora Mônica, que destacou a mudança na postura dos alunos desde o início do processo. Ela apontou para um estado de expectativa por parte deles e, durante a apresentação da cena, pude observar os olhos atentos e o silêncio que permanecera até um pouco antes da desmontagem.

Quando apresentei a eles a proposta da desmontagem, “ficaram empolgados e estavam dispostos. Mas deixar o espectador sentado e estático não vai na contramão do que queria combater?” (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 05 de dezembro de 2018). O diário traz um questionamento que foi gerado por mim durante o curso da desmontagem e que foi feito pela professora durante a nossa conversa final. Diferente do que achávamos, os estudantes não

quiseram manipular as narrativas à medida que foram sendo reveladas, mas preferiram assistir os colegas manuseando o formato escolhido e lendo a narrativa.

Para minha surpresa, ao término da ação, alguns estudantes saíram de seus lugares e começaram a ler individualmente as narrativas. Um estudante em especial, Rafael, permaneceu na sala quando todos já haviam saído, visitou cada um dos elementos e leu cada texto com cuidado. Montou o quebra-cabeça e, sentado no chão, apoiava o rosto em uma das mãos enquanto lia. Por fim, com a lupa nas mãos examinou demoradamente as caixinhas de fósforos, depois as fechou, recolheu e entregou-as para mim.(Idem)

O espetáculo instaurou nos estudantes este estado de atenção, que reverberou na resposta deles à proposta lançada. O trecho do diário mostra que a mediação, quando confere ao público a liberdade em sua ação, acaba por seguir o ritmo do espectador. Miriam Martins aponta que “as circunstâncias, os repertórios, os interesses de cada um definem ritmos da recepção, facilitando ou dificultando a apropriação cultural, nunca um ato simples, mas, ao contrário um ato complexo e multifacetado” (2007, p. 143).

A autora nos traz um dado importante para esta etapa de construção. Ao nos indicar que o processo de mediação possui facetas múltiplas, somos direcionados a pensar não apenas na figura do espectador, mas também do mediador. Para realizarmos esta reflexão, tomaremos como ponto de análise a minha atuação como mediadora no segundo processo de mediação descrito.

Durante o planejamento e desenvolvimento da segunda ação mediadora, se pôde observar a união entre o meu ser professora, artista e mediadora. O ser professora está inserido no caminho escolhido para a desmontagem, pois é algo comum aos professores de teatro pensarem em formas práticas de apresentar um determinado tema ou conteúdo. Em função desta escrita, revisitei diários anteriores ao mestrado, a maioria escritos na época da graduação. E, a partir destas leituras, observei que em minhas práticas comumente recorro ao uso de elementos físicos para apresentar aos meus alunos uma determinada temática. Como forma de elucidar tal prática, trouxe o trecho de um diário que resgatei:

Hoje, seis de maio de 2016, meu aniversário, tivemos um momento diferente aqui no colégio: me pediram para fazer o relaxamento com as homenageadas do dia, as mães. Pedi que a Mônica, coordenadora pedagógica, que é mãe de duas crianças, trouxesse coisinhas de bebê que ela tivesse; por sorte, ela tinha sapatinhos, mantas e perfume de bebê: tudo que eu precisava! (...) Com as mães dentro da sala, pedi que deixassem que seus olhos fossem vendados e pedi que me ouvissem com atenção enquanto passávamos os objetos por elas. Pedi que elas se lembrassem dos seus filhos, de quando descobriram que estavam grávidas. Alguns vieram de surpresa, outros há bastante tempo esperados. Lembrassem das dúvidas, ansiedades, conflitos, preocupações, das alegrias e expectativas. Lembrassem do choro e dos primeiros sorrisos, visualizassem os primeiros passinhos e ouvissem novamente as primeiras palavras, o primeiro dia de aula e a saudade que sentiram ao ficarem longe. Após esse mergulho pelas lembranças, informei a elas que essas pessoinhas que causaram nelas tantas emoções ao longo desses poucos anos, adentrariam pela sala. Solicitei que elas expressassem todo o amor que havia sido aflorado de outra forma que não

fosse pela fala. Fui até a outra sala onde as crianças estavam e disse que as mães deles estavam na outra sala aguardando-os, disse que elas estavam vendadas e que teriam que adivinhar quem era seu filho(a), por isso elas não podiam falar, para dificultar para a mamãe. As crianças entraram caladas e nas pontinhas dos pés. A medida que a mãe sentia a presença da sua criança, puxava-a. Predominaram beijos, abraços e afagos mútuos. Após um período o olhar foi liberto assim como a voz, e assim todos os sentidos exclamavam: eu te amo! (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 06 de maio de 2016).

Figura 48 - Momento dia das mães.



Fonte: Facebook Colégio Santa Marcelina Palmas.

O momento relatado se trata de uma ação realizada no Colégio Santa Marcelina, em Palmas – Tocantins, no período em que eu trabalhava na instituição. Era comum eu ficar responsável por algumas ações artísticas dentro da programação de datas comemorativas. Ao fazer memória da minha trajetória profissional, notei uma espécie de um modo próprio de interagir com os alunos, uma predileção pela apresentação de uma temática combinando outros sentidos que não exclusivamente a fala, como na experiência tratada.

A recorrência de certos modos de agir de um professor pode ser interpretada como uma carência de renovação das metodologias ou até mesmo uma ausência de pesquisa por parte do mesmo; contudo, creio que as similitudes de ações podem ser também indicadoras do que nomeei como modo próprio de trabalho do profissional, ou seja, a sua singularidade.

O texto a seguir também fora escrito no ano de 2016, e eu o selecionei para compor as narrativas apresentadas no grupo LACE em forma de texto, e na Escola Aurélio Pires, de forma narrada, como mencionado há pouco. Fiz a opção de colocá-lo juntamente com as narrativas da infância, por enxergar que o mesmo capta com precisão o movimento realizado para a criação do espetáculo Memórias.

O ano era 2014, e apesar de estar cursando teatro há quase três anos, ainda havia coisas que eu estranhava, que não faziam sentido e, pior, não me faziam sentir nada.

Uma dessas “coisas” era a performance: esta linguagem me fazia criar partido, preferências e rejeições. Até que em um dia decidi assistir uma mostra de Performances, forçar a quebra da resistência E assim, relutante fui. Assim que cheguei ao Centro de Atividades Sesc-Palmas, na capital do Estado do Tocantins, local onde estava acontecendo o evento, me deparei com uma imagem familiar. Havia uma mulher que caminhava com um vestido longo e uma cauda. Não parecia uma noiva, pois o vestido era estampado. Não conhecia a performer, que posteriormente vim a saber que se chamava Marina Boaventura. Então o que poderia ser? A resposta estava na minha frente: nas cores e estampas do vestido. O nome da performance era: Pele Inumana. Mas o que me atraiu, meus caros, foi a humanidade da pele de tecido. Quando a performer caminhava com a cauda, a imagem que meus olhos captavam se misturavam com as tardes da infância, em que eu observava o casal de beija-flores em seu voo diário das 15h entre as flores do nosso jardim, hora em que os pavões caminhavam no quintal da minha casa. Era lindo ver o ritual de acasalamento destas aves, no qual o macho expande suas penas e encanta os olhos da fêmea. Ou a disputa de poder entre os machos pelo território: a plumagem mais bonita sempre vencia, me lembro bem. Torcia por ele! Mas o que mais me encantava era quando aquelas aves exuberantes caminhavam, as penas se quietavam, fechava como um leque e, então, podia enfim enxergar os olhos delas me fitando. Quase 15 anos depois, essa cena se repetiu, não mais no meu quintal de areia e grama, mas num chão de cimento e cerâmica, comigo, espectadora. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo em forma de glosa de março de 2016).

Figura 49 - performance Pele Inumana.



Fonte: Pinterest da artista Marina Boaventura

O foco da glosa encontra-se essencialmente na fruição e evidencia a minha resposta à narrativa que me foi apresentada. A esse respeito, Desgranges (2005?) afirma que “o espectador, para efetivar uma compreensão da história que lhe está sendo apresentada, recorre

ao seu patrimônio vivencial, interpretando-a, necessariamente, a partir de sua experiência e visão de mundo”. (p. 07)

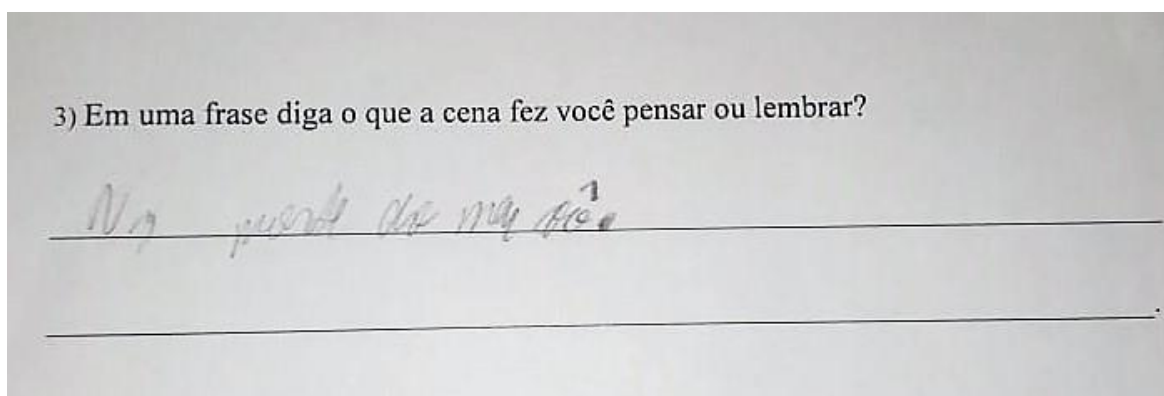
“A imagem que meus olhos captavam se misturavam com as tardes da infância”. Segundo Georges Didi-Huberman (2017), “as imagens não nos dizem nada, nos mentem ou permanecem obscuras enquanto não nos damos ao trabalho de lê-las, isto é, de analisá-las, decompô-las, remontá-las, interpretá-las, distanciá-las dos ‘clichês linguísticos’ que elas suscitam enquanto ‘clichês visuais’” (p. 37).

No dia em questão, a fruição só foi possível porque eu me coloquei à disposição da leitura e fiz com que a imagem captada não passasse por mim de forma superficial ou “instrumental” (DESGRANGES, 2012), mas permiti que a mesma acessasse a minha memória e despertasse uma lembrança outrora esquecida, dando acesso ao meu “patrimônio vivencial”.

Ao perceber em mim este traço de singularidade como espectadora, objetivei, como artista, conceber uma obra aberta, que trouxesse elementos resgatados da memória para propor um diálogo com o patrimônio vivencial dos meus espectadores. Assim como na glosa e no exercício autobiográfico proposto no LACE, as lembranças me alcançaram por meio de imagens; por essa razão, o caminho escolhido como artista foi o imagético e o sentido privilegiado na cena foi a visão.

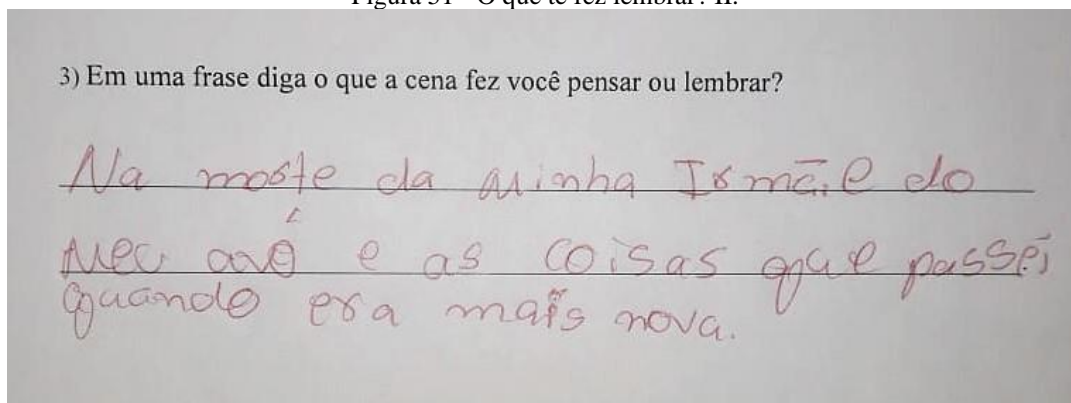
A terceira pergunta do questionário aplicado, solicitava ao espectador uma lembrança. Alguns estudantes indicaram que a cena não os fez lembrar nada, outros indicaram que se lembraram de um filme, outros se recordaram de suas famílias ou de algum amigo. Duas respostas reportaram a um fato: os estudantes indicaram se lembrar do falecimento de um ente querido, o que reforçou o aspecto mórbido apontado na primeira apresentação da cena.

Figura 50 - O que te fez lembrar? I.



Fonte: arquivo pessoal. Terceira questão do questionário aplicado na escola parceira em 05/12/2018.

Figura 51 - O que te fez lembrar? II.



Fonte: arquivo pessoal. Terceira questão do questionário aplicado na escola parceira em 05/12/2018.

Neste processo, podemos observar que o meu ser mediadora é, na realidade, a união do meu ser artista com o meu modo próprio de ser professora, uma vez que utilizei das minhas ferramentas artísticas e pedagógicas para criar uma proposta de mediação. Enquanto artista, desejei que as minhas lembranças se transformassem em imagens diante do público; como mediadora almejei que tais imagens ardessem “em contato com real” (DIDI-HUBERMAN, 2012, p. 208). E que a partir desse contato, o espectador operasse a desmontagem disponibilizada, para, então, decompor e remontar as imagens de forma tátil, culminando em uma interpretação da obra.

Figura 52 - Interação com os objetos.



Fonte: arquivo pessoal. Fotos: Mônica Peluci.



A fase a seguir é nomeada de colocação das calhas. Ela tomará como ponto de partida a relação entre educação e mediação, percebida na minha tripla experiência como mediadora, artista e professora. Em uma construção, é função da calha proteger a edificação contra as infiltrações causadas pela chuva, conduzindo o líquido para o solo evitando assim erosões. Trata-se da última fase da construção do telhado e, no contexto deste trabalho, é como fecharemos a reflexão acerca das mediações desenvolvidas.

### 3.3 Da colocação das calhas

Conforme indicado, nesta fase discutiremos a relação entre mediação e educação, pois como já foi apontado no primeiro capítulo, compreendemos que o ato de mediar não se encontra distante da atividade de ensinar. Mas antes de tratarmos especificamente desta relação, elucidaremos a nossa compreensão de mediação.

Tomemos como ponto de partida algumas definições da pesquisadora do campo das artes visuais já citada, Miriam Martins (2007), que entende a obra artística como um campo de forças, que atravessa “aquele que dela consegue se aproximar”, e a mediação cultural como um espaço de trocas, de “intercâmbio” (p. 141). Esta última definição nos aproximou de um conceito presente na literatura: a tradução.

Os dois conceitos aqui serão pensados em conjunto e, de modo complementar, no que se refere à tradução, a consideração do pesquisador Eduardo Batista (2003) nos parece propícia. Ele afirma, amparado por André Lefevere, que, na tradução, a obra é projetada “em uma diferente cultura inserindo-a em um diferente universo simbólico” (p. 113). Neste contexto, compreendemos como tradução a primeira etapa da ação do mediador, que, utilizando dos seus conhecimentos acerca da linguagem teatral, consegue projetar a obra ao espectador, instaurando, assim, um universo outro, simbólico.

A pesquisadora Adélia Carvalho (2013) afirma que “quando a tradução se dá como um diálogo reinventado na cultura, ela se torna atemporal e amplia o termo tradução”. É a partir dessa possibilidade de ampliação que alcançamos a compreensão de intercâmbio. Este contexto, que compreendemos como segundo momento da mediação, possui a função de equilibrar o processo, impedindo que a ação mediadora seja unívoca. Trata-se da reciprocidade das relações entre mediador e espectador.

Nos aproximaremos agora da relação pretendida entre mediação e educação. Neste contexto, podemos considerar o mediador como o professor, o espectador como o estudante, e o universo simbólico instaurado como a aula de teatro. As palavras da pesquisadora instigam a inserção nesta construção de um termo caro ao meio educacional: o diálogo.

Telmo Adams, ao tratar do verbete Mediação a partir da visão de Paulo Freire, considera que:

A educação dialogal, ativa e voltada para a responsabilidade social e política [...] torna-se mediação para a ação transformadora do mundo e vice-versa, o diálogo reflexivo sobre a ação, sobre a realidade torna-se mediação educativa. A prática e os saberes da experiência dos sujeitos são os pontos de partida – ‘seu aqui’ para chegar ao ‘lá’. Nessa perspectiva a responsabilidade das mediações pedagógicas em Freire não recai unicamente sobre o(a) educador(a). (ADAMS, 2008, p.259)

A partir das considerações do autor, podemos verificar alguns aspectos relevantes acerca da relação entre a ação mediadora e educadora. A educação, neste contexto, possui um caráter político e social e se encontra em estreita relação com a realidade do mundo em que habita. Deste modo, tanto no ato de educar, como na ação de mediar, se deve levar em conta o contexto em que a ação se instaura, para que a mesma se relacione dialogicamente com a realidade.

Outro aspecto se trata da importância dada aos “saberes da experiência dos sujeitos” como “pontos de partida”. Pensando especificamente no ato de mediar, tal consideração reforça a concepção defendida por Desgranges de que o objeto se torna obra em contato com o espectador e acerca da existência de um “patrimônio vivencial”, pois conforme nos sugere Adams, a experiência do educando (espectador) é de suma importância para que o processo de aprendizado (fruição) ocorra.

Nas experiências de mediação vivenciadas, o objeto artístico construído tomou como base as experiências dos mediadores reveladas pelas lembranças e solidificadas nas experiências acadêmicas e/ou profissionais dos mesmos. A partir dos espetáculos apresentados, buscou-se iniciar um diálogo com o público, que se consolidou na forma de perguntas, respostas, cenas e na participação no jogo proposto pela desmontagem feita aos nossos espectadores.

É importante salientar que no processo de mediação no contexto escolar, não apenas o mediador e o professor carregam a responsabilidade pela instauração do diálogo. A partir do conceito freiriano, a pesquisadora Isabel Marques (2012) compreende o papel do artista não como aquele que revela “o mundo, mas sim como profissionais corresponsáveis pelo diálogo, pelo encontro, pela pronúncia do mundo” (2012, p. 30). Ou seja, é parte integrante deste diálogo a presença do artista, não só como aquele que executa a obra, mas como corresponsável pela projeção da mesma e seu diálogo.

Tendo como centralidade a relação dialogal entre emissor e receptor, mediante minhas experiências e as considerações destacadas, o que podemos aferir é a existência de um profissional com um triplo perfil: docente, artista e mediador, capaz de trabalhar de forma

individual cada uma das suas funções ou de forma tríplice, conforme a necessidade. O caminho por nós percorrido nos faz afirmar também que a hipótese lançada no início, de que a mediação perpassa a singularidade do mediador e bebe do seu contato com a linguagem teatral, é algo real.

Com a cobertura finalizada, partamos para a fase acabamento da construção erguida. É hora de instalarmos as portas e janelas, adicionarmos algumas cores aos ambientes e expor sucintamente as possibilidades percebidas para uma futura ampliação.

## **ACABAMENTO: ESQUADRIAS E PINTURA**

No processo de construção de uma casa, a última fase é comumente definida como acabamento. O termo possui um sentido duplo: se refere ao término de um trabalho e também ao seu embelezamento. O imóvel que construímos é habitável, mas para a segurança, conforto e privacidade daqueles que desejarem visitar ou se hospedar nesta casa, iremos inserir as esquadrias.

Como informado na fase de escolha do terreno, o que motivou esta construção foi o aspecto coletivo e singular do espectador, por mim percebido mediante a minha aproximação com o trabalho do encenador e dramaturgo alemão Bertolt Brecht, durante a graduação. Após a aprovação no mestrado, na fase de reestruturação do projeto, os estudos acerca da mediação apontaram que este duplo aspecto acompanha não só o espectador, mas também o mediador e, a partir desta percepção, a pesquisa lançou uma hipótese: que a mediação perpassa a singularidade do mediador e bebe do seu contato com a linguagem teatral.

Por essa razão, a porta de entrada escolhida foi a singularidade. Tal aspecto esteve presente durante todo esse processo de construção. Seja na ação dos envolvidos na disciplina optativa como artistas e mediadores, seja na minha ação como professora-mediadora-atriz ou na personalidade do espectador. Desta forma, a singularidade não é apenas a porta de entrada, mas também de saída e de acesso aos cômodos.

O que a relação entre a criação artística e a mediação, oriunda dessa experiência, nos proporciona, é a consciência de que a singularidade de seus entes – artistas, mediadores, professores, espectadores e estudantes – precisam ser valorizadas. Indicou, ainda, que não há uma fórmula para a mediação ou aulas perfeitas. E que sim, a ordem dos fatores altera o resultado, ou seja, o grau de aproximação desses entes com a linguagem teatral interferirá no decurso da mediação.

A obra também contou com algumas janelas, que, neste processo, se tratam da ligação da edificação com o mundo lá fora, se referem ao diálogo desta pesquisa com a educação, fortalecendo o campo da Pedagogia do Teatro. Não propomos um estudo que se fecha em si mesmo, mas queremos que esta construção seja alcançada pelos ventos que arrastam as folhas e receba os primeiros raios de sol da manhã.

Durante o processo de criação coletiva exposto, enquanto ainda levantávamos as paredes, olhávamos para as nuvens e elas nos ameaçavam uma tempestade de incertezas, que mais adiante despencou sobre nós. Mas tal fato não nos adoeceu; pelo contrário, nos fortaleceu. Nos despertou o desejo de questionar, artisticamente, o sistema educacional que

reina em nosso país há décadas. Nos fez perceber que o autoritarismo da Dona Aurélia se concentra em seu discurso vazio, que é cuspidor de forma indiscriminada por sua grande cabeça. Nos fez aspirar por uma escola que não distribua monólogos frívolos, mas que esteja aberta a um genuíno diálogo.

Há no processo de construção uma espécie de esplendor que lhe é próprio. Tal característica independe do tamanho da obra, mas se refere sobretudo à ação de tornar concreto algo que antes só existia no campo imaginativo ou dos desejos. Tal resplandecência só foi possível devido à junção de diversos materiais, que, como vimos ao longo dos três capítulos, foram únicos e essenciais.

Dentre tantas riquezas, destaco o protocolo, que, mais do que uma ferramenta avaliativa, se revelou como as vigas da edificação, que, juntamente com as experiências pessoais apresentadas, deram o sustento à criação coletiva. A disciplina optativa teve um brilho próprio, apesar de constantemente estarmos relacionando as práticas desenvolvidas nas aulas da universidade com o ambiente escolar, a quem se destinava a proposta construída.

O número reduzido de discentes matriculados fez com que os nossos sentidos se voltassem para o outro que joga e constrói ao nosso lado. Desde a primeira aula, na improvisação realizada com os tecidos, foi possível notar a disponibilidade e generosidade com que os envolvidos na disciplina se revelavam. Tal ação fez com que a minha percepção captasse a personalidade de cada um e enxergasse que, sim, há uma singularidade do mediador que não deve ser ignorada.

Outro componente que contribuiu para a preciosidade do processo foi minha vida em outra capital. Em Palmas, eu gostava muito de andar por aquelas ruas planas, observando os ipês floridos que denunciavam os meses mais quente do ano.

[...] enquanto subia as ladeiras recebi uma chuva de flores amarelas, como se a natureza me dissesse: eu me transformo, as estações mudam, as cores se modificam. O estar no mundo tem que te fazer mudar, crescer, florescer. O encontro com o outro não é um fato isolado; pelo contrário, deixa marcas, às vezes no ar, outras no chão. (PAVÃO, Layane. Diário de bordo do dia 19 de setembro de 2018).

O trecho do diário relata uma experiência vivida após minha mudança para Belo Horizonte; mostra que algumas ações, apesar de um contexto diferente, ainda permanecem. A caminhada que continuava árdua, não devido ao calor, mas às ladeiras, ou morros, como me ensinaram os mineiros, não excluiu a minha capacidade de olhar para o alto e enxergar o que está além do meu alcance e, por uma generosidade do processo, ser tocada por ele, mesmo que de forma singela como em uma chuva de flores.

Enxergo este toque principalmente no meu contato com a escola parceira. Na primeira visita à turma de sexto ano com quem trabalhamos, notei que assim como a árvore

frondosa que ficava no pátio da escola que me recebeu, a professora Mônica Peluci me recepcionou. Mostrou-me com grande presteza os espaços e as possibilidades da escola. Durante a segunda proposta de mediação, não foi um auxílio apenas, mas uma parceira de jogo. A sua disponibilidade enquanto professora e suas considerações como artista contribuíram para o êxito de todas as ações.

Figura 53 - Árvores da escola.



Fonte: arquivo pessoal.

Um outro aspecto que reluz neste processo é a valorização do ser pesquisadora. Durante todo o curso do mestrado, eu senti que meu trabalho era, sim, apreciado pelos discentes da disciplina, pelos professores da Escola Aurélio Pires, pelos colegas do grupo de pesquisa e principalmente pelo meu orientador. Valorizar não significa apenas reconhecer ou enaltecer algo, mas também fazer progredir, incrementar e aperfeiçoar. Ou seja, as sugestões feitas, sobretudo por Ricardo, fizeram com que as ideias que, por vezes, se encontravam turvas se definissem e os anseios se concretizassem.

A valorização também tem como sinônimo o verbo abonar, que, entre tantos significados, se admite o de assegurar algo a alguém. Esta pesquisa foi valorizada mediante o investimento da educação pública, por meio da bolsa concedida. Não há dúvidas de que a construção teria ganhado outras formas se não houvesse uma dedicação exclusiva da minha parte, que foi proporcionada pelo recurso disponibilizado, reforçando, assim, a necessidade de os governos priorizarem a pesquisa científica em seus mandatos.

Também compõe a fase de acabamento a pintura do imóvel, que eu deixo ao seu encargo, querido leitor. Colora estas paredes a partir da sua visão profissional e das suas experiências particulares. Quem sabe os questionamentos e percepções lançadas te fizeram lembrar de projetos arquivados e até mesmo imóveis abandonados por falta de recursos. Não seria agora o momento de retomar tal construção? E, sinceramente, espero que esta pesquisa contribua com a sua caminhada junto à linguagem teatral.

Quanto a mim, hei de adentrar nessa construção outras vezes e sei que perceberei detalhes escondidos nos tijolos, nas telhas, no reboco e afins. Porém, tenho consciência de que esta casa é apenas o início, pois, ao término dessa construção, as janelas nos mostram um horizonte diferente daquele existente de quando esta pesquisa iniciou. Tal paisagem nos instiga a pensar a viabilidade de um projeto futuro mediante a realidade que se apresenta: uma ampliação.

Essa expansão é solicitada, sobretudo, pelo cenário que se monta na parte exterior ao nosso edifício. A pesquisa nos direcionou a pensarmos no professor de teatro como mediador sobretudo de obras teatrais e num artista de teatro. É evidente que como profissionais desta época temos contato com espetáculos híbridos e desenvolvemos ações que integram as mais variadas expressões artísticas. Contudo, o que a atual realidade nos requisita é uma ampliação do nosso perfil em grande escala: nos requerem que trabalhemos com teatro como uma linguagem, que, juntamente com outras três – artes visuais, dança e música – formemos um complexo maior, ou como foi nomeado: componente curricular<sup>17</sup>.

Diante deste contexto, algumas perguntas surgem, entre as quais: a singularidade neste ambiente conseguirá ser preservada? Solicitar a um profissional de uma “linguagem” diferente que consiga fazer com que essas quatro linhas se “interpenetrem” de forma

---

<sup>17</sup> A BNCC propõe que no chamado componente curricular Arte, sejam trabalhadas as quatro linguagens artísticas definidas: artes visuais, dança, música e teatro, de forma indissociável e simultânea, a partir da articulação com as seis dimensões do conhecimento, que são: criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão.

“indissociável”, é uma utopia ou uma real possibilidade de crescimento? (BRASIL, 2017, p. 194).

Ante tais considerações, cabe a mim como pesquisadora reunir os desejos que surgiram neste decurso. Anseios que se assemelham a uma semente de bom aspecto, que foi colhida na época certa, mas que precisa completar sua maturação fisiológica em um ambiente adequado antes de ser semeada, possivelmente no outono ou na primavera.



## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Telmo. **Mediação (pedagógica)**. In: STRECK, Danilo Romeu; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 258-259.
- BATISTA, Eduardo Luis Araújo de Oliveira.; VIEIRA, Else Ribeiro Pires. **Questões de viagem, questões de tradução : mediação cultural na obra de Elizabeth Bishop**. 2003. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- BOY, Tania. C. S. **Protocolo: um gênero discursivo na pedagogia de leitura e escrita do teatro**. 2013. 238p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.
- BRECHT, Bertolt. **Teatro completo de Bertolt Brecht** (Vol. 3). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- CARVALHO, Adélia Aparecida da Silva; BARBOSA, Tereza Virgínia Ribeiro. **Teatro negro: uma poética das encruzilhadas**. 2013. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.
- CONCILIO, Vicente. **Baden Baden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertolt Brecht**. 2013. 202p. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- DESGRANGES, Flávio. **A Inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador teatral**. São Paulo: Hucitec, 2012.
- \_\_\_\_\_. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- \_\_\_\_\_. **Quando Teatro e Educação ocupam o mesmo Lugar no Espaço**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2005? Disponível em: <<http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/420091014164649Quando%20teatro%20e%20educacao%20ocupam%20o%20mesmo%20lugar%20no%20espaco.pdf>>. (p. 19). Acesso em: ago. 2019.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **Quando as imagens tocam o real**. PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG, v. 2, n. 4, p. 206-219, 30 nov. 2012.
- \_\_\_\_\_. **Quando as imagens tomam posição**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2017.
- DUNDJEROVIC, Aleksandar. **É um processo coletivo ou colaborativo? Descobrindo Lepage no Brasil**. Sala Preta, v. 7, p. 153-165, 28 nov. 2007.
- FERNANDES, Sílvia. Teatros pós-dramáticos. In: FERNANDES, Sílvia; GUINSBURG, J. (Org.). *O pós-dramático: um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2009, v. 1, p. 11-30.
- FORTIN, Sylvie. **Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para pesquisa na prática artística**. Revista Cena, n.7. Porto Alegre.
- GAGLIARDI, Mafra. **O teatro, a escola e o jovem espectador**. In: *Comunicação e Educação*. São Paulo, n. 13, p.67-72, set./dez. 1998.
- KOUDELA, Ingrid. D. **Um vôo Brechtiano**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1992.

\_\_\_\_\_. **Jogos Teatrais na sala de aula.** São Paulo: Editora Perspectiva. 1ª Edição, 2008.

\_\_\_\_\_; ALMEIDA JÚNIOR, José Simões de (Org.). **Léxico de Pedagogia do Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MARQUES, Isabel. **Artista às avessas: a ação cultural em diálogo com a educação.** Sala Preta, v. 12, n. 1, p. 24-35, 30 jun. 2012.

MARTINS, M. C. et al. (Orgs.). **Mediando contatos com arte e cultura.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista – Instituto de Artes, 2007.

NICOLETE, Adélia. **Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático.** Sala Preta, v. 2, p. 318-325, 26 nov. 2002.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1987.

PAIVA, João. **Poesia Devagar Escola!** Disponível em <http://www.emdialogo.uff.br/content/devagar-escola>, acesso em fev. 2018.

PUPO, M. L. S. B. **O pós-dramático e a pedagogia teatral.** In FERNANDES, Sílvia; GUINSBURG, J. (Org.). **O pós-dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2009, v. 1, p. 221-232

RANCIERE, Jacques. **O espectador emancipado.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

ROJO, Sara. **Teatro-latino americano em diálogo: produção e visibilidade.** Belo Horizonte: Javali, 2016.

ROUBINE, Jean-Jacques; MICHALSKI, Yan. **A linguagem da encenação teatral.** 2 ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte.** São Paulo: Horizonte, 2006.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2010.

VASQUES, Eugénia. **Expressionismo e Teatro.** Escola Superior de Teatro e Cinema. Porto, 2007.

## APÊNDICE A – Narrativas

## Narrativa 01

Recordo-me de um relato de minha mãe sobre um diálogo entre ela e a Ana, minha babá quando tinha dois anos, que se tornara comadre de minha mãe. Em uma manhã, ao chegar do trabalho, minha mãe foi interpelada pela comadre Ana sobre o meu hábito de falar sozinha.

— *Comadre, hoje aconteceu algo diferente. Eu estava aqui na cozinha enquanto a Layane brincava no quarto, então eu comecei ouvir vozes diferentes. Iniciou a comadre.*

— *E quem era?* Questionou depressa a minha mãe.

— *Acredita que a Layane estava só?* Falou impressionada a babá.

— *Ah sim, ela conversa sozinha.* Respondeu aliviada.

— *Mas, comadre, ela fazia uma voz diferente para cada brinquedo. Parecia até que o quarto estava cheio de gente.*

## Narrativa 02

Quando tinha por volta de cinco anos de idade, meus pais e eu nos mudamos para uma outra residência, lugar esse que era um verdadeiro paraíso para uma criança. O espaço possuía vários quintais, árvores baixinhas que se transformavam em casas, gramados para piqueniques e voos vespertinos dos beija-flores. Sempre gostei de dançar; acho, inclusive, que a dança antecedeu o meu andar, mas esta casa em especial me propiciou uma nova experiência.

Ao cair da tarde, eu pegava um aparelho de som, um CD do meu pai com músicas pop (entre elas, lembro de uma canção do grupo sueco ABBA), vestia uma saia de tule de uma apresentação junina que havia feito e ia para o palco. O meu tablado pessoal tratava-se da área de serviço da casa. Era um local elevado com uma pequena escadaria.

Todos os dias, religiosamente, eu dançava. Criara um ritual, ninguém assistia a não ser as galinhas do quintal. Mas um dia, ao terminar a apresentação, cumprimentei o público imaginário e ouvi aplausos reais. Olhei para a diagonal, assustada, e lá estavam os meus vizinhos (crianças) da casa de trás a me observar. E, a partir daí, comecei a ter, ocasionalmente, um público. Meu primeiro público.

### Narrativa 03

Quando tinha cerca de onze para doze anos de idade, eu me aproximei da mitologia grega. Durante o ensino fundamental, eu tinha o hábito de ler os livros didáticos quando os recebia, como modo de poder pesquisar em outras fontes os diversos assuntos que seriam abordados.

O monte Olimpo já exercia um encanto sobre mim, depois de ter assistido ao longa *A Odisseia*, de Andrey Konchalovsky, cerca de dez vezes. Mas na quinta série o assunto estava contemplado no livro didático de história. Eu simplesmente mastiguei cada pedacinho daquela unidade, de modo que pudesse comentar com a professora e com a turma acerca do assunto. No entanto, o foco dela estava nos fatos históricos propriamente ditos.

Mas o que leva uma adolescente católica a se encantar por um contexto politeísta? Justamente a humanidade dos deuses. Como eles eram capazes de sentir amor, ódio, serem manipuladores e se traírem? Isso me intrigava, bem como a ideia de que cada ente era responsável por um elemento da natureza e/ou sentimento, e tais elementos determinavam as características. Exemplo: ao se pensar em Ares, deus da guerra, em meu imaginário já monta uma figura de um personagem violento; já ao pensar em Hades, deus do submundo e dos mortos, a figura que se instala é sombria.

Apesar de ter focado mais das narrativas de Homero, tal experiência me possibilitou uma maior familiaridade ao ter contato com as tragédias gregas. Considero um potente encontro do teatro comigo.

### Narrativa 04

Estava na sétima série. A sala foi dividida em três grupos mediante sorteio para um seminário. Não me recordo o tema dos outros dois grupos, mas nosso deveríamos tratar do reinado egípcio após a conquista alexandrina. A professora pediu que desenvolvêssemos um teatro a partir do tema e que promovêssemos um evento dentro da sala, que estivesse de acordo com a época tratada. Ou seja, além de preparar a cena em si, deveríamos organizar um cenário e um banquete para os nossos convidados.

Lembro que dei um jeito de assumir a liderança do grupo, pedindo ao rapaz que havia sido escolhido para o cargo para ajudá-lo. Meu intuito maior era escrever a cena. O grupo chegou a um denominador comum e optamos por tratar de Cleópatra e, como toda adolescente que se preze, foquei no romance dela com César. A experiência poderia ser considerada simplória a outros, mas, para mim, significou o meu primeiro momento

como dramaturga, encenadora e diretora.

Recordo-me de me recusar a ver filmes ou procurar outros teatros já escritos de referência. Em uma manhã, peguei todos os livros de história que tinha em casa, li um por um e, então, construí uma cena. Mostrei ao grupo, que sugeriu alterações durante os ensaios, que aconteciam em minha casa.

Na época, o contato que tinha com o teatro era através das diversas mídias, mas, apesar das referências tão limitadas, fui capaz de construir algo que corria na contramão do esperado. Mais do que dizer que o teatro, de certo modo, me encontrou de forma indireta, quero expor a potência do mesmo, pois foi necessário apenas uma proposição de uma professora de história, para que uma única experiência se desenvolvesse.

Teatro é teatro e, por natureza, nos alcança.

## APÊNDICE B – Termo de cessão

## TERMO DE CESSÃO DE DIREITO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu \_\_\_\_\_, nacionalidade \_\_\_\_\_, estado civil \_\_\_\_\_, portador(a) da Cédula de identidade RG nº. \_\_\_\_\_, inscrito no CPF/MF sob nº \_\_\_\_\_, residente à Av/Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, município de \_\_\_\_\_, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, aos pesquisadores Ricardo Carvalho de Figueiredo e Layane Pereira Pavão, a utilização de imagem, voz e de trabalhos desenvolvidos na disciplina Práticas de mediação teatral: o espectador teatral no contexto escolar, tais como: fotos, vídeos, gravações, entre outros, em todos os meios de divulgação possíveis, quer sejam na mídia impressa e digital (livros, revistas, artigos científicos, dissertações, teses, entre outros) escrita e falada, Internet, e nos meios de comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem

O presente Termo é firmado em caráter irrevogável, irretratável e por prazo indeterminado, tendo sido outorgado livre, espontânea e gratuitamente, com base na Lei nº 9.610/98, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino em 02(duas) vias de igual teor.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2018