



**AS ARTES CÊNICAS NA SALA DE AULA DO ENSINO
MÉDIO:**

A produção artística como forma de conhecimento

**LAS ARTES ESCÉNICAS EN EL AULA DE LA ESCUELA
SECUNDARIA:**

La producción artística como forma de conocimiento

**THE PERFORMING ARTS IN THE HIGH SCHOOL
CLASSROOM:**

Artistic production as a form of knowledge

**Eduardo Fernandes Batista¹
Rafael Litvin Villas Bôas²**

Resumo

Esse artigo é parte da pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Brasília-UNB, intitulada “As Artes Cênicas no Ensino Médio: estratégias pedagógicas para o estudo das obras propostas pelo PAS/UnB”. A pesquisa parte da reflexão sobre a experiência de Eduardo Fernandes como professor de Artes Cênicas, em escolas de ensino regular, da rede privada e pública, com o objetivo de desenvolver estratégias que conjuguem o ensino teórico à produção artística, proporcionando à/aos estudantes a experiência estética por meio de manifestações cênicas. A partir de referencial teórico delimitado (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012) o intuito do trabalho é apresentar algumas reflexões e propostas metodológicas acerca da relação entre estudante-atuante-espectador/a e professor/a-mediador/a, no contexto do ensino regular, em escolas particulares.

Palavras-chave: Pedagogia das Artes Cênicas; PAS/UnB; Ensino Médio; Pedagogia do Espectador.

Resumen

Este artículo forma parte de la investigación desarrollada en el Programa de Posgrado en Artes Escénicas de la Universidad de Brasilia-UNB, titulada “Las Artes Escénicas en la Enseñanza Media: estrategias pedagógicas para el estudio de las obras propuestas por el PAS/UnB”. La investigación parte de la reflexión sobre

¹ Mestre em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília-UNB. Pesquisa concluída em junho de 2022, sob a orientação do Prof. Dr. Rafael Litvin Villas Bôas. Professor da educação básica na rede privada e pública do DF.

² Professor Associado da Universidade de Brasília, na graduação atua no campus de Planaltina e nos programas de pós-graduação do Instituto de Artes: Artes Cênicas e Profissional em Artes. Coordena o grupo de pesquisa e programa de extensão Terra em Cena. Desde fevereiro de 2021 é diretor da UnBTV, o Canal televisivo universitário da Universidade de Brasília.

la experiencia de Eduardo Fernandes como docente de Artes Escénicas, en escuelas regulares, tanto privadas como públicas, con el objetivo de desarrollar estrategias que combinen la enseñanza teórica con la producción artística, brindando a los estudiantes la experiencia estética a través de manifestaciones escénicas. A partir de un marco teórico delimitado (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012), el objetivo de este trabajo es presentar algunas reflexiones y propuestas metodológicas acerca de la relación alumno-actuador-espectador y docente-mediador, en el contexto de la educación regular, en escuelas privadas.

Palabras clave: Pedagogía de las Artes Escénicas; Escuela Secundaria; Pedagogía del espectador

Abstract

This article is part of the research developed in the Graduate Program in Performing Arts at the University of Brasília-UNB, entitled “The Performing Arts in High School: pedagogical strategies for the study of works proposed by PAS/UnB”. The research starts from the reflection on Eduardo Fernandes' experience as a teacher of Performing Arts, in regular schools, both private and public, with the aim of developing strategies that combine theoretical teaching with artistic production, providing students with the aesthetic experience through scenic manifestations. Based on a delimited theoretical framework (VELOSO, 2016; DESGRANGES, 2015, 2017; RANCIÈRE, 2012), the aim of this work is to present some reflections and methodological proposals about the relationship between student-acting-spectator and teacher-mediator, in the context of regular education, in private schools.

Keywords: Pedagogy of Performing Arts; PAS/UnB; High School; Spectator Pedagogy.

*Vou aprender a ler para ensinar meus camaradas!*³

(Roberto Mendes e José Carlos Capinam)

As reflexões desse artigo surgiram do diálogo entre a experiência docente de Eduardo Fernandes, professor de Artes Cênicas da educação básica, e de Rafael Villas Bôas, professor da Universidade de Brasília (UnB). As reflexões e estratégias apresentadas aqui são voltadas para o ensino das Artes Cênicas, em um ambiente escolar que costuma ser dominado pela preocupação com resultados que os/as alunos/as devem obter, tanto nas provas da escola, quanto nos processos seletivos para ingresso no ensino superior. Portanto, esse diálogo entre docentes da

³ Trecho da canção “Massemba”, de autoria de Roberto Mendes e Capinam.

educação básica e do ensino superior representa uma ponte que costuma ser atravessada justamente por aqueles e aquelas que constituem o foco dessas reflexões do presente texto: estudantes do ensino médio.

Essa experiência diversa no cenário educacional brasiliense nos fez perceber que no Distrito Federal existe uma condição diferenciada para professores/as de Artes Cênicas. As formas de ingresso na Universidade de Brasília, com destaque para o PAS (Programa de Avaliação Seriada), exigem das/dos candidatas/os muitos conhecimentos acerca de Artes Visuais, Música e Artes Cênicas.

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) é uma das formas de ingresso que essa instituição de ensino superior oferece. O PAS foi criado em 1995 como forma de ingresso alternativa ao vestibular tradicional. Ele é uma avaliação processual, composta por prova de conhecimentos, elaborada em perspectiva interdisciplinar, e uma redação. A prova é realizada ao final de cada série e permite que o estudante reflita sobre o seu desempenho no ensino médio e redirecione seus estudos. (Universidade de Brasília, 2021, p. 5).

O PAS é organizado a partir de uma matriz de referência que apresenta um conjunto de competências e habilidades a serem avaliadas pelas provas. Segundo o professor Rogério Basali e a professora Uliana Dias Ferlim, que representaram a UnB na interação entre o PAS e a comunidade escolar do DF por vários anos,

Essa matriz apresenta uma articulação de dois eixos, um eixo composto por doze habilidades reunidas em quatro grupos, a saber: interpretação, planejamento, execução e crítica; e outro eixo composto por cinco competências⁴. A partir dessa articulação de habilidades e de competências, conectadas ao conjunto dos saberes escolares, foram elaborados e apresentados os objetos de conhecimento avaliados pelo PAS. (BASALI; FERLIM, 2013, p. 26)

Os objetos de conhecimentos relacionam obras artísticas e científicas a serem estudadas, junto a temas, questionamentos e discussões que podem surgir a partir da análise dessas obras. Cada etapa possui ao menos dez objetos de conhecimento, que são organizados em textos de caráter interdisciplinar. Por exemplo, o objeto de conhecimento 1, da 1ª etapa do programa atual (2022-2024), é denominado “O ser humano como ser no mundo”. Ele inicia com questionamentos, como, “O que é ser humano? O que torna o ser humano distinto dos seres não

⁴ Ver Matriz de Referência PAS 1, disponível em https://pas.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=73:pas-1&catid=2 (acesso 20/7/2022)

humanos? O que aproxima os seres humanos dos demais seres vivos? O que os diferencia? O que somos e o que podemos, nós, seres humanos?” (Universidade de Brasília, 2018) e segue discutindo como esses questionamentos, e vários outros, podem ser relacionados a obras, como, “Apologia de Sócrates”, de Platão; o poema “Oração dos Desesperados”, de Sérgio Vaz; o artigo 5º da Constituição Federal Brasileira de 1988; a pintura “Susana e os Anciãos”, de Artemisia Gentileschi; a canção “Meu Cúpidos é Gari”, de Marília Mendonça; o texto teatral “Ífigônia em Áulis”, de Eurípedes, entre outras pinturas, músicas, esculturas, peças de teatro, filmes e artigos acadêmicos.

Os objetos de conhecimento não criam uma lista rígida de conteúdos. Eles dão diretrizes para que várias áreas do conhecimento possam abordar as obras e temas presentes na matriz de cada etapa. Alguns objetos apresentam discussões que têm mais afinidade com as ciências humanas e linguagens e, outros, com as ciências da natureza, entretanto, eles são pensados para serem explorados por todas as disciplinas, como orientam Basali e Ferlim,

Avalia-se no PAS um conjunto de habilidades e competências, não apenas conteúdos, por isso todas as obras sugeridas podem servir ao trabalho criativo dos professores dos diversos componentes curriculares, ou seja, uma música pode e deve ser trabalhada nas aulas de filosofia, sociologia, história, geografia, entre outras, além das aulas de música, ou em aulas e atividades interdisciplinares, pois o Programa orienta-se para a articulação de objetos de conhecimento interdisciplinares e contextualizados, e não por disciplinas e conteúdos. (BASALI; FERLIM, 2013, p. 30)

O Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília (PAS/UnB) tem sido a base para influenciar os conteúdos estudados há mais de vinte anos nas escolas de ensino médio do Distrito Federal. Seu poder sobre as escolas particulares é tão grande que é possível afirmar que enquanto tiverem itens sobre as Artes Cênicas nas provas do PAS e do vestibular da UnB (que é orientado pela matriz de referência do PAS), a matéria será mantida na grade-horária dessas escolas e os empregos de docentes serão mantidos. Se mudar o conteúdo das provas de seleção e assuntos ou obras relacionadas às Artes Cênicas não forem mais cobrados, a disciplina é retirada da grade e os empregos acabam.

Um exemplo foi uma mudança que ocorreu no PAS a partir de 2006. Antes daquele ano, cada candidato/a escolhia responder os itens sobre uma das linguagens artísticas (Visuais, Cênicas e Música) apenas. À época, poucas escolas ofereciam aulas das três linguagens. Geralmente, tinham na grade curricular do Ensino Médio, apenas a aula de Artes Visuais. A

partir de 2006, aumentou muito a presença de professores/as de Artes Cênicas e Música nas escolas, pois as três linguagens passaram a ser obrigatórias para todos/as candidatos/as. Muda a prova, a escola muda também. Portanto, torna-se uma questão política defender a permanência de assuntos relacionados às artes cênicas no PAS até pela própria sobrevivência profissional nas escolas privadas.

Portanto, é possível afirmar que o ensino das Artes Cênicas no Ensino Médio, da forma como acontece em Brasília, é uma excepcionalidade. Apesar de existirem programas de avaliação seriada e vestibulares para ingresso em universidades em outros estados, nenhum outro processo de seleção apresenta a quantidade de itens e a exigência de conhecimentos sobre as Artes Cênicas como o PAS/UnB e o vestibular tradicional dessa instituição de ensino. Compreendo que a ausência dessa realidade em outros estados resulta em uma escassez de pesquisas sobre a pedagogia das artes cênicas voltada à sala de aula do ensino regular, em que todos/as alunos/as são obrigados a frequentar às aulas de artes e a disciplina é estruturada como todas as outras da escola, utilizando avaliações escritas, ministradas em salas cheias de cadeiras e com tempo de aula de 50 minutos semanais, geralmente.

Diante dessa escassez de referencial teórico e das dificuldades encontradas no ambiente escolar tradicional, foi necessário buscar reflexões e propostas metodológicas pensadas para outros propósitos no espectro das artes cênicas e relacioná-las ao trabalho pedagógico e artístico desenvolvido na sala de aula do ensino regular. Assim, o intuito deste artigo é propor alternativas para aqueles e aquelas que precisarão pisar por esse caminho da escola tradicional, do ensino regular, e encontrarão dificuldades semelhantes às descritas e analisadas. Em outras palavras, foi diante destas dificuldades que busquei “aprender a ler para ensinar meus camaradas”!

1– Apropriando-se da linguagem teatral

Aluno/a: todo mundo vai ter que atuar?

Professor: Não. Todo mundo tem que participar de alguma forma, mas não precisa, necessariamente, atuar. A montagem de uma apresentação necessita de muitos outros trabalhos, além da atuação.

Esse diálogo costuma surgir quando a criação de uma apresentação artística é proposta em sala de aula. O medo da exposição acompanha alunas e alunos em todas as fases da vida escolar. Portanto, obrigar uma pessoa a ir à frente da turma para apresentar algum trabalho pode

causar rejeição às atividades, à aula e, principalmente, ao professor ou professora. O ato de se expor é uma habilidade a ser conquistada. Entretanto, é importante lembrar que a participação em uma atividade de produção artístico-pedagógica, no âmbito das artes cênicas, não se resume à atuação.

Ao propor a prática teatral, percebi muitas vezes a empolgação de alunas e alunos com a atividade, porém, desde que não precisassem se expor diante da turma, ou seja, atuando em outras funções da encenação. Assim, aproveitando essa disposição, é importante propiciar que a experiência estética aconteça de forma mais abrangente, ressaltando que as manifestações cênicas são atividades coletivas que dependem da colaboração de diversas habilidades. Penso também que essa é uma forma de fazê-los/las compreenderem a importância dos/das demais profissionais que trabalham para a produção de um espetáculo, inclusive reforçando a presença de mulheres nessas funções, que nem sempre são lembradas. Por exemplo, no começo de 2022, ao falar sobre cenografia para turmas da 1ª série do ensino médio, aponte a importância de Lina Bo Bardi, arquiteta, cenógrafa, designer e figurinista italiana que tanto contribuiu para essas áreas no Brasil, país que ela chamou de “minha pátria de escolha”⁵.

Propor que as/os estudantes criem suas próprias apresentações artísticas proporciona que conheçam as diversas atividades que integram a encenação. Isso é, também, uma forma de compreender a linguagem teatral como conteúdo em si. Não é apenas apresentar e discutir os temas abordados na cena, mas, compreender a cena enquanto construção cognitiva. Como afirma o professor Juliano Nagasawa, “o jogo cênico não é apenas um condutor para se aprender um determinado assunto, mas uma elaboração que se faz por e pela arte. No momento do jogo, somos a matéria do próprio jogo sendo praticada.” (2020, p. 65)

Ao integrar um grupo e criar uma apresentação artística, as/os estudantes passam a perceber outras possibilidades de expressão que estão além do texto e da atuação. Em um trabalho como esse, há espaço para elaborar, produzir e utilizar cenários, figurinos, músicas, maquiagens entre outros elementos. Como afirma Peter Brook,

No teatro há, além das palavras, infinitas linguagens através das quais se estabelece e se mantém a comunicação com o público. Há uma linguagem corporal, uma linguagem do som, a linguagem do ritmo, da cor, da indumentária, do cenário, a

⁵ Retirado de https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa1646/lina-bo-bardi?gclid=CjwKCAjwopWSBhB6EiwAixmqDQiBTp-n2nlfYpDnXH2b6wXnO6VdOPiBX_P_xhl7g34IEHCNCUz3OBoCloAQAvD_BwE (acesso em 31/3/2022)

linguagem da luz – e todas podem ser acrescentadas àquelas 25 mil palavras disponíveis. (BROOK *apud* NAGASAWA, 2020, p. 66)

Diante dessa diversidade de recursos, ao construir a cena, a/o aluna/o percebe que cada elemento cênico pode estar carregado de signos e discursos e pode promover sensações e percepções diversas, tanto para as/os artistas, quanto para o público. Assim, a/o estudante pode ampliar sua capacidade de comunicação, usufruindo da polifonia inerente à encenação por meio dos elementos que lhe dão forma.

Para fundamentar essas atividades artístico-pedagógicas, assim como todas as estratégias que utilizo nas aulas, busquei encontrar propostas metodológicas que me dessem amparo epistemológico e apontassem caminhos para que alcançasse objetivos pedagógicos, artísticos e vivenciais no espaço da sala de aula. Em outras palavras, busco, constantemente, metodologias que deem referências para poder construir, repensar e melhorar a prática docente.

Considerando que cada segmento educacional e cada tipo de escola exige que as metodologias sejam adaptadas, encontrei algumas propostas que, mesmo não sendo pensadas para o Ensino Médio, no ensino regular, podem ser adaptadas a essa realidade. Uma dessas propostas é apontada pelo professor e pesquisador Graça Veloso.

Pensando sobre lacunas existentes na formação daqueles/las que atuarão como docentes de teatro, na educação básica, Veloso propõe

um recorte metodológico em que a linguagem teatral seja estudada a partir de três conjuntos de objetos de estudo a serem trabalhados como indissociáveis: 1) um *corpus* teórico-metodológico composto por diálogos com diversas possibilidades de aproximação dos saberes teatrais, partindo desde a história e a historiografia até os suportes da comunicação virtual como instrumento de aprendizagem, passando pela Filosofia, pela Dramaturgia, pela Literatura Dramática, pela crítica, pelos estudos estéticos e pela própria pedagogia do teatro; 2) um conjunto de saberes e fazeres formado pelas tecnologias aplicadas ao espetáculo, como iluminação, cenografia e cenotécnica, maquiagem, indumentária e caracterização, e tudo que dá sustentação visual à cena; 3) e por último, o terceiro grupo, composto pelos fazeres do corpo, os de dentro do palco simbólico do espetáculo, e os de fora, do lugar do espectador. (VELOSO, 2016, p. 41)

Apesar de Veloso pensar esse recorte metodológico preocupado com a formação de docentes do ensino de teatro, percebo alguns alinhamentos com as atividades desenvolvidas no Ensino Médio, sem esquecer das diferenças existentes em relação a conteúdos, abordagens e objetivos a serem alcançados.

Considerando o primeiro objeto de estudo da proposta, compreendo que a construção de um *corpus* teórico-metodológico está presente no ambiente escolar analisado a partir dos conteúdos baseados na Matriz de Referência do PAS e, esses conteúdos, que são propostos de forma interdisciplinar, dialogam com áreas do Teatro – Dramaturgia, Literatura Dramática, crítica – e outras áreas do conhecimento, como a Filosofia, a História, a Sociologia e as demais linguagens artísticas. Cabe também destacar que os objetos de conhecimento do PAS incentivam uma ampliação dos saberes teatrais, uma vez que sugerem o estudo de manifestações dramáticas diversas, que passam pelo Bumba-meu-boi, pela Capoeira, por textos teatrais antigos e contemporâneos e por manifestações mediadas por tecnologias, como, videoclipes, performances e outras obras audiovisuais.

O desenvolvimento dos saberes e fazeres acerca das tecnologias do espetáculo, que é o segundo objeto de estudo citado nesse recorte metodológico, está presente nas criações artísticas feitas pelas/os estudantes, como já foi abordado. Nas apresentações, alunos e alunas podem explorar os elementos da encenação como recursos expressivos, desenvolvendo habilidades e adquirindo conhecimentos sobre várias manifestações cênicas.

O terceiro objeto de estudo, os fazeres do corpo, são explorados em improvisações, exercícios cênicos, performances e nas apresentações teatrais que as/os estudantes desenvolvem nas aulas. Ainda nesse terceiro objeto de estudo, o professor Graça Veloso aponta para um outro aspecto muito relevante nas relações existentes no fazer cênico que é o “lugar do espectador”. Pensar relações entre o/a espectador/a das artes cênicas e o/a aluno/a na sala de aula é buscar alinhamentos entre figuras que, constantemente, saem de uma atitude de passividade e coadjuvância, para assumir o protagonismo, cada qual, em seus ambientes.

Para a existência do teatro, em um sentido muito comum, “são essenciais três elementos: o ator, o texto e o público. O fenômeno teatral não se processa, sem a conjugação dessa tríade”. (MAGALDI, 2008, p.9) Sabemos que essa definição pode ser questionada e adaptada, pois, o “texto” não está restrito ao material escrito e, nem mesmo, falado durante uma cena. Esse termo pode ser apropriado para algo mais profundo que está contido na relação entre quem atua e quem recebe aquilo que é criado pela atuação. Ainda assim, essa definição continua limitante, uma vez que parece excluir tudo que existe além da atuação e que integra a encenação, mas, lembrando que ela trata daquilo que Magaldi considera os elementos essenciais, sem os quais o teatro não

pode existir, por isso, limita-se a esses três elementos apenas, ou seja, é possível fazer teatro sem cenário, sem figurino etc, mas não, sem essa tríade.

Em chave ampliada, o teatrólogo Jorge Dubatti afirma que “o teatro se define lógico geneticamente como um acontecimento constituído de três subacontecimentos relacionados: o convívio, a *poiesis* e a expectativa.” (2016, p. 31) Apesar das diferenças nas abordagens, as duas definições apontam a presença de dois entes que se relacionam para que o teatro aconteça, que denominamos aqui, de forma genérica, como atuante e público.

No espaço da sala de aula, quando as manifestações cênicas são realizadas, a relação entre estudante-atuante e estudante-público aparece e isso traz algumas questões: além de todo o aprendizado que pode ser conquistado por meio da produção artística feita na sala de aula, é possível adquirir conhecimentos e vivenciar experiências sendo público dessas produções? Qual a importância de ser espectador das apresentações feitas pelas/pelos estudantes? Qual o lugar da expectativa nesse processo artístico e pedagógico desenvolvido na sala de aula?

Em março de 2022, após três grupos se apresentarem em uma aula da 2ª série, uma aluna enviou mensagem por uma rede social, de forma totalmente espontânea: “Prof, ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado ‘*mds do céu*’⁶”. Entusiasmada por poder estar presente na aula e não depender mais do *Google Meet*⁷ para participar de forma virtual, a aluna acabou por expressar uma sensação que reforça o lugar da recepção. Essa pequena mensagem ilustra a sensação de poder compartilhar daquele momento, ainda que não fizesse parte, nem mesmo, dos grupos que apresentaram naquela aula. Ela estava dentro da sala de aula e sabia que as apresentações também foram feitas para ela, pois, ainda que não tenha dito isso, essa aluna compreendeu que o teatro só se concretiza no compartilhamento entre atuantes e público. Lembrando que esse compartilhamento ocorreu por mediação tecnológica nos dois últimos anos, a sensação da aluna, ao ver as pequenas peças de teatro, feitas por colegas, na sala de aula, afetou-a de outra maneira. Daí, aproximando o teatro e a sala de aula, o espetáculo e a aula, o/a atuante e o/a professor/a, pensamos na afirmação de Dubatti:

⁶ Abreviação da expressão “Meu Deus do céu!”, muito utilizada em conversas informais no meio digital.

⁷ Google Meet foi a plataforma mais utilizada durante a pandemia de COVID-19, para que as aulas pudessem acontecer de forma virtual e, posteriormente, de forma híbrida, com estudantes em casa e na sala de aula simultaneamente.

O teatro é um lugar para viver, segundo o conceito de convívio e cultura vivente, e a *poiesis* não apenas é olhada ou observada, mas vivida. A expectativa, portanto, deve ser considerada sinônimo de viver-com, perceber e deixar-se afetar, em todas as esferas das capacidades humanas, pelo ente poético em convívio com os outros (artistas, técnicos, espectadores). (DUBATTI, 2016, p. 37)

Nesse sentido, compreendo que a sala de aula também é esse lugar para viver. O que pode ser considerado a *poiesis*, nesse ambiente da escola, é aquilo que o/a docente realiza, no intuito de compartilhar saberes e fazeres, com quem ocupa o lugar da expectativa, os/as alunos/as. Dessa maneira, longe das relações verticais e da pura transmissão de conteúdos, a/o estudante-público pode se deixar afetar por essa experiência proporcionada pela aula.

Compreendemos que, em alguns momentos, é difícil evitar o lugar do transmissor de conteúdos de forma bancária⁸. Entretanto, quando professores/as e estudantes se envolvem com as práticas artísticas, é possível vislumbrar a sala de aula como esse “lugar para viver”, lugar de compartilhamento de afetos e experiências.

Em um processo de criações artísticas, todas/os as/os alunas/os se tornam, em um primeiro momento, artistas, mas, no momento das apresentações, a turma se divide em atuantes e público. Como afirma Denis Guénoun, “o teatro não é uma atividade, mas duas. A atividade de fazer e a atividade de ver” (2014, p.14). Os comentários após as apresentações deixam claro como as/os estudantes-espectadoras/es fazem parte dessa atividade, que é dupla, e como esse lugar da expectativa também envolve aprendizagem e experiências.

Uma das justificativas para produzirmos as apresentações na sala de aula é a falta de oportunidade de podermos assistir, juntos, a alguma apresentação teatral dentro ou fora da escola, feita por um grupo que não seja da própria comunidade escolar. Dessarte, estudamos o teatro e outras manifestações cênicas, mas não temos contato real com o nosso objeto de estudo. Diante desse problema, precisamos produzir nossos próprios espetáculos. É importante que eles e elas saibam que, durante as apresentações, o aprendizado se dá aqui (apontando para o lugar da apresentação) e aí (apontando o lugar da plateia) e esse aprendizado se dá não apenas em ver a apresentação, mas, no compartilhamento desse evento que depende de atuantes e público. Um exemplo: em 2021, durante o modelo híbrido de aula (online/presencial), em uma turma que tinha umas 15 pessoas presentes, lemos um trecho da peça “A Advogada que viu Deus, o Diabo

⁸ Cf. Freire, 2020, p. 80-81

e depois voltou para a Terra”⁹, do Grupo G7, cia. brasileira de teatro. A peça é uma comédia contemporânea, bastante caricata, com muitas cenas de interação entre atores e público. Essa obra integrava os objetos de conhecimento da 1ª etapa do PAS. Durante a leitura da peça, era perceptível que, apesar de o texto indicar nas rubricas várias interações, as/os alunas/os não estavam compreendendo realmente o efeito cômico desse recurso cênico e estavam até achando o texto um pouco monótono. Também não estavam conseguindo compreender, apenas por meio da leitura, como se desenvolvia o tempo das ações e como aconteciam os improvisos, já que a reação do público seria imprevisível. A partir dessas dúvidas, foi proposto que parte da turma tentasse fazer a dramatização de acordo com as rubricas. Algumas pessoas começaram a andar pela sala, transitando entre o que seria o palco e a plateia, começaram a levar colegas, que estavam sentados, para a frente da turma e improvisar diálogos, extrapolando o texto que estava projetado no quadro. Perceberam a dificuldade de improvisar e ainda manter o fio condutor da cena, retomando o texto e a lógica do enredo. Perceberam que o tempo das ações nesse jogo entre ator e público é diferente, principalmente, quando não há combinação prévia entre os participantes. A monotonia acabou, as risadas preencheram a sala exageradamente e as alunas e os alunos passaram a perceber muito do que, até aquele momento, não tinha sido compreendido. Os corpos em cena explicaram, por meio do convívio, do compartilhamento do espaço, da experiência, a relação entre atores e público e os sentidos que isso tinha para a peça.

Nas salas em que havia estudantes de forma presencial e virtual, as recepções foram totalmente diferentes, mas, ainda assim, houve aprendizagem para quem viu a cena apenas pela tela. Quem estava em casa percebeu aquilo que não pôde presenciar. Aprenderam por um tipo de experiência da falta que aquela manifestação, da forma que estava sendo feita, só proporcionaria uma experiência de interação no modo presencial. É importante lembrar que a interação também poderia acontecer entre as pessoas que estavam na sala e as que estavam em casa, porém, nessa situação, não aconteceu. Assim, apesar de parecer tão óbvio, a compreensão da diferença entre estar, ou não, corporalmente presente, só se deu, de forma profunda e sensível, quando a cena foi realizada. Esse foi apenas um exercício cênico sem muito tempo de elaboração. Gastamos uma aula para organizar a cena, realizá-la e discutir a experiência para quem atuou e quem assistiu.

⁹ Texto integral disponível em <https://www.g7comedia.com/sobre-nos>

Mesmo com esse tempo curto, a atividade foi fundamental para a percepção e compreensão daquilo que somente a exposição teórica não estava sendo suficiente.

Como todos os saberes que envolvem o fazer artístico, para fazer a leitura de um espetáculo, contemplá-lo, assisti-lo, ou melhor, recebê-lo, também será necessário desenvolver habilidades e adquirir conhecimentos, por meio de estudo e exercícios. Ser público também exige formação. Portanto, considerando o lugar do espectador, apontado na proposta metodológica do professor Graça Veloso, e a importância de criar estratégias de formação para quem ocupa esse lugar, busquei ampliar esse debate a partir da proposta pedagógica do professor e pesquisador Flávio Desgranges, no que ele define como pedagogia do espectador:

A pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que se faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação, pondo em jogo sua subjetividade, seu ponto de vista, partindo de suas experiências, sua posição, do lugar que ocupa na sociedade. A experiência teatral é única e cada espectador descobrirá sua forma de abordar a obra e de estar disponível para o evento. (DESGRANGES, 2015, p. 30)

A partir dessa proposta, pensei em desenvolver meios para que alunas e alunos se formem como espectadoras/es, para que construam um olhar mais sensível, crítico e, principalmente, para que estejam abertas/os à experiência do teatro. Assim, desenvolvendo essa habilidade, talvez até a frequência aos teatros aumente, caso surja o interesse nessa batalha nos campos da linguagem e o prazer em decifrar signos e buscar a experiência que está além do entretenimento superficial, corroborando o que Desgranges propõe,

Compreende-se, assim, a formação de espectadores como a aplicação de procedimentos destinados a criar o gosto pelo teatro e ressaltar a necessidade e importância da arte, quanto como uma proposição educativa cujo objetivo está voltado para a formação de indivíduos capazes de olhar, observar e se espantar. (DESGRANGES, 2015, p.34)

A pedagogia do espectador vai, também, além da formação do público de teatro. É uma proposta de formação de pessoas dispostas a olhar criticamente tudo que as cerca, a entender o lugar que ocupam na sociedade, a perceber as relações entre as suas individualidades e o mundo e isso reforça como o estudo das artes cênicas, em toda sua amplitude, é uma ferramenta para

alcançar o próprio objetivo da escola, no que diz respeito à formação de um ser humano crítico, sensível e reflexivo.

Pensando nas possibilidades da atuação e da recepção teatral, Desgranges nos apresenta um amparo, ao fazer este questionamento:

A questão é a seguinte: se o fato artístico-teatral se caracteriza fundamentalmente pelo encontro entre ator (ou artista teatral) e espectador, ou entre aquele que organiza e emite um discurso em cena e aquele que observa da sala, e se este encontro se efetiva com vigor intenso nas oficinas e processos de jogos improvisacionais, por que não compreender a prática destes jogos enquanto teatro, efetivamente? (DESGRANGES, 2017, p. 90)

É importante lembrar que a realidade abordada nesse texto não é de uma oficina de teatro, mas, de aulas do ensino regular, com turmas cheias de estudantes, salas cheias de cadeiras, pouco espaço, pouco tempo e muito conteúdo. Ainda assim, acredito que o que é produzido na sala de aula tradicional pode ser compreendido sim, como obra de arte, e pode possibilitar sim uma experiência artística para atuantes e espectadores/as. Nesse ambiente, pode-se recorrer a trechos de filmes, performances filmadas, vídeo-performances, trechos de espetáculos teatrais e videoclipes para exercitar a leitura das obras na sala de aula. As obras de natureza audiovisual – filmes, videoclipes e vídeo-performance – podem ser assistidas e discutidas satisfatoriamente, resolvendo um ou outro pequeno problema técnico de imagem ou som. Porém, a obra teatral não pode ser substituída por um vídeo. Como a aluna afirmou na mensagem, “ver teatro pessoalmente é completamente diferente de ver gravado, ‘*mds do céu!*’”

Portanto, a forma encontrada de resolver essa falta é, como já citado, propor que as/os estudantes executem exercícios cênicos, improvisações simples, que fazem parte do cotidiano da aula e, principalmente, que produzam seus próprios espetáculos. Contudo, utilizar recursos audiovisuais, propor exercícios cênicos e apresentações artísticas ainda não resolve totalmente a falta de convívio com o ambiente artístico se o/a professor/a também não passar por uma mudança de mentalidade e atitude sobre a abordagem dos conteúdos e estratégias didáticas. Considerando essa busca por uma pedagogia do espectador, a formação do público não pode se resumir a explicar significados e contextos históricos, ou, apenas facilitar o entendimento da obra teatral. Para efetivar essa formação o/a professor/a precisa pensar e agir como um/a mediador/a.

2– A experiência da expectativa e a mediação artística na sala de aula

A palavra mediação, no campo da educação, apresenta alguns paradigmas. Para o professor José Vieira de Almeida, por exemplo,

A palavra mediação pode se referir ao termo médio de uma relação entre elementos equidistantes, ou à ligação entre dois termos distintos, ou ainda à passagem de um termo a outro. Ela pode também dizer respeito à harmonização de conflitos entre interesses opostos (antagônicos ou não). Falamos, por exemplo, no professor como mediador da relação ensino-aprendizagem, ou no caráter mediador presente na ligação que se estabelece entre o conhecimento sistematizado pelas ciências naturais ou sociais e aquele que o aluno desenvolve no seu cotidiano. (ALMEIDA, 2004, p. 1)

Pensando o lugar do/a docente como mediador/a, a partir dessa citação, percebe-se um indivíduo que está entre elementos, que se destaca entre eles, para propor uma união. Daí, também, a ideia de ponte, que possibilita uma passagem. Dessa maneira, encontra-se nessa definição uma ideia de harmonização entre esses polos equidistantes. Talvez isso possa ser aplicado à escola, mas, nem sempre será, à mediação artística. A ideia de uma harmonização pressupõe um conflito que precisa ser dirimido. Então, a resolução do conflito acontecerá por meio desse ser que possibilita uma passagem, para que os outros cheguem a esse lugar inacessível? Colocando em termos mais objetivos, a/o estudante compreenderia a obra de arte por meio do/a professor/a-mediador/a. Mas, essa ideia de mediação pode ser confundida com uma decodificação, uma facilitação de acesso, ou, até uma simplificação da linguagem para torná-la acessível. Assim, pode-se incorrer em uma mediação que tornaria o público passivo diante das explicações dos signos e sentidos de uma peça de teatro supostamente difícil de ser compreendida. Ao discutir os sentidos da mediação, a professora Roberta Matsumoto e Glauber Coradesqui questionam:

Então, mediar seria ensinar a ler peças difíceis? Mais que isso: seria necessário ensinar a ler peças ditas difíceis? O que viria a ser ensinar a ler uma peça? Extrair dela uma análise formal e histórica, fechar a fábula e redimensioná-la ao cotidiano? O que é uma peça difícil? Uma peça que busca fugir à lógica do sentido, abrindo-o de maneira mais contundente a seus efeitos de presença e inviabilizando o contato pela interpretação? Ou uma peça que, ao contrário, apela de maneira contundente ao intelectual, enchendo-se de referências complexas, canônicas, e se enquadra dentro de uma expectativa de leitura? (MATSUMOTO; CORADESQUI, 2016, p. 46/47)

Diante dessas questões, encontramos aproximações possíveis entre a mediação artística e a mediação do conhecimento realizada na sala de aula. Sobrepondo as duas noções, é possível também questionar se a mediação do conhecimento resultaria em uma facilitação de conteúdos,

por meio de explicações e decodificações, diante de estudantes passivos/as. É muito comum ouvir, em reuniões pedagógicas, a afirmação de que o/a professor/a deve ser um/a mediador/a do conhecimento e não mais um/a expositor/a de conteúdos, porém, muitas vezes, a mediação é apresentada como uma facilitação do conhecimento, adquirindo assim um caráter utilitarista. Segundo Matsumoto e Coradesqui, “o lugar da mediação não está estabelecido a partir de sua finalidade, mas do que ela carrega como potencial de agenciamento.” (2016, p. 46). É difícil apontar objetivamente a forma, o modelo ou a receita desse agenciamento, mas é possível buscar algumas pistas para realizá-lo.

Na prática, ao diminuir a aula expositiva, abandonar a lousa e buscar outras ferramentas para trabalhar os conteúdos, o/a professor/a pode estar abandonando a concepção bancária de educação, porém, se não houver uma mudança de concepção sobre o que é a própria aula, a transformação ainda será insuficiente. É preciso pensar a aula a partir da possibilidade de vivenciar experiências. Talvez, essa seja a contribuição que a mediação artística poderá proporcionar ao trabalho docente: ao agir inspirado/a na mediação artística, o/a professor/a, poderá pensar recursos e estratégias que possibilitem que os/as estudantes adentrem o conteúdo, envolvam-se com ele, questionem, entrem em conflito, desestabilizem-se, choquem suas percepções e visões de mundo com ele e, se for possível, assimilem-no.

É possível conceber esta relação entre o/a docente e o/a mediador/a inspirado a partir do que propõe Jacques Rancière ao afirmar que o “Mestre Ignorante”

é assim chamado não porque nada saiba, mas porque abdicou do “saber da ignorância” e assim dissociou sua qualidade de mestre de seu saber. Ele não ensina *seu* saber aos alunos, mas ordena-lhes que se aventurem na floresta das coisas e dos signos, que digam o que viram e o que pensam do que viram, que o comprovem e o façam comprovar. O que ele ignora é a desigualdade das inteligências. Toda distância é uma distância factual, e cada ato intelectual é um caminho traçado entre uma ignorância e um saber, um caminho que abole incessantemente, com suas fronteiras, a fixidez e a hierarquia das posições. (RANCIÈRE, 2012, p. 15-16, grifo do autor)

Inspirado/a nesse “Mestre Ignorante” o/a professor/a, que busca agir como mediador/a, deverá respeitar os saberes e as vivências dos/as alunos/as, bem como aproveitar a percepção deles/as sobre os assuntos, temas e obras e suas visões de mundo. Partindo desse pressuposto, o/a professor/a mediador/a pode instigar, provocar a/o aluna/o a confrontar o que ela/ele sabe com o que ignora, ou seja, com outros saberes e vivências, sejam de outras pessoas da turma, seja o próprio assunto da aula que ainda desconhece.

Quando a/o aluna/o se apropria desse confronto, passando a reformular suas compreensões, ela/ele age de forma emancipada, como diz Rancière, “ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si.” (2012, p. 17). O autor, nesse trecho, reflete sobre o espectador e sobre a obra de arte. Entretanto, arrisco pensá-la a partir da relação dos/as alunos/as com os conhecimentos, conteúdos, temas, obras e todas as coisas que podem ser mediadas pelo/a professor/a na sala de aula, corroborando a afirmação de que “o espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual” (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Não é o caso de romantizar o momento da aula e acreditar que essa mediação impactante e transformadora acontecerá toda vez que um conteúdo for trabalhado. Mas, manter essa perspectiva instiga o/a professor/a a buscar estratégias que proporcionem essa experiência sempre que for possível.

Considerações finais

A produção artística, na sala de aula, aponta dimensões diversas da relação entre atuantes e espectadores. As possibilidades de relacionar a prática da mediação teatral ao cotidiano da sala de aula podem reverberar em outras compreensões sobre o que pode ser a própria escola.

A escola que tem como principal objetivo fazer estudantes ingressarem na universidade, passar em provas e processos seletivos, pode ser um lugar de treinamentos, tanto para alunos/as, quanto para professores/as. Pode ser um lugar de disciplinarização dos corpos, de imposições de regras, às vezes necessárias, às vezes exageradas. A rotina dessa escola pode cegar, levando o/a professor/a a não perceber mais a importância do seu próprio trabalho, quando ele/ela se vê apenas como um treinador/a de candidatos/as de vestibulares. Considerando as exigências que essa rotina estabelece, Juliano NAGASAWA afirma que “a dificuldade para ser o professor que se quer é da ordem de um sistema que exige resultados, e um professor não se faz como um prestador de contas” (2020, p. 108). Defendo, também, que o professor não seja um mero prestador de contas! Não é possível admitir que a docência seja reduzida aos resultados das provas tradicionais da escola, ou das provas de ingresso em universidades. Essa foi – e é – uma luta constante! Propor que alunas e alunos possam experienciar as artes cênicas, passa a ser uma atitude política. Pensar a sala de aula fora da transmissão de conhecimentos unilateral e

transformá-la em ambiente de compartilhamento de ideias e experiências é uma atitude política, porque é uma atitude de defesa de um bem comum: a construção de uma ética de convívio por meio da educação estética.

Dessarte, uma pesquisa que reflete sobre estética e educação, seja no ambiente do ensino regular ou universitário, precisa ser vista como forma de resistência em um panorama político e social que tem crescido à margem da intelectualidade e do diálogo e com riscos ao ambiente democrático, exigindo assim, cada vez mais, a formação de indivíduos(as) conscientes de sua responsabilidade social, política, ética e estética.

Segundo Antônio Cândido, as formas de artes são “bens incompressíveis, isto é, não podem ser negados a ninguém” (p. 175-176, 2011). Portanto, se a arte é um bem que não pode ser comprimido (por isso incompressível), quanto mais professores/as surgirem interessados/as em pensar as artes cênicas e propor sua prática na escola, maior a possibilidade desses bens serem descomprimidos, ampliados, alargados, expandidos e chegarem a mais pessoas.

Referências

ALMEIDA, José Luis Vieira de. A Mediação: Paulo Freire e István Mészáros. Apresentado no Círculos de Discussão Temática - Estudo Freireanos II, no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto em Portugal, durante os dias 19 e 22 de setembro de 2004. Disponível em <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/3914?show=full>

BASALI, Rogério; FERLIM, Uliana. Atualizar para avaliar A revisão de obras sugeridas para o PAS/UnB no contexto da interação educacional. *In: Passei / UnB*. Cespe. Coordenadoria de Pesquisa em Avaliação. – n. 2, set/2013 – Brasília, 2013

CÂNDIDO, Antônio. O Direito à Literatura, *in: Vários Escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre o azul, 2011.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador**. 3ª edição. São Paulo: Hucitec, 2015.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo**. 4ª edição. São

Paulo: Hucitec, 2017.

DUBATTI, Jorge. **O teatro dos mortos: introdução a uma filosofia do teatro**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2014.

MAGALDI, Sábato. **Iniciação ao Teatro**. São Paulo: Editora Ática. 2008

MATSUMOTO, Roberta K.; CORADESQUI, Glauber. Experiência e Mediação Teatral. *In*:

HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.). **O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília. UnB, 2016.

NAGASAWA, José Juliano. **Em meio ao descontrole: por um ensino de teatro acontecimento na escola pública**. 2020. p. 65-66. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Estadual Paulista UNESP “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes. São Paulo. 2020.

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

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. **Matriz de Referência do Programa de Avaliação Seriada**, PAS, 1ª etapa. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2018. Disponível em <https://cdn.cebraspe.org.br/pas/arquivos/Matriz%20de%20Refer%C3%Aancia%20do%20PAS%20-%20Primeira%20Etapa%202018.pdf> (Acesso em 17 de Novembro de 2020)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA/UNB. **Guia do PAS**. CEBRASPE. Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos-CEBRASPE/UnB, 2021.

Disponível em https://cdn.cebraspe.org.br/arquivos/pas/guia/2021_GUIA_do_PAS.pdf
(Acesso em 12 de janeiro de 2022)

VELOSO, Graça. Os saberes da cena e o recorte da pedagogia do teatro. *In*: HARTMANN, Luciana; VELOSO, Graça (ORGS.). **O Teatro e suas pedagogias: práticas e reflexões**. Brasília: UnB, 2016.