



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.
Campus de Curitiba II-FAP



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES

ANA LETÍCIA VILLAS BÔAS

@TRAVESSAMENTOS – MEDIAÇÃO TEATRAL *ON-LINE*
COM CRIANÇAS: ESTRATÉGIAS PARA UMA
(TELE)PRESENÇA EM RELAÇÃO

CURITIBA
2022



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.
Campus de Curitiba II-FAP



ANA LETÍCIA VILLAS BÔAS

@TRAVESSAMENTOS – MEDIAÇÃO TEATRAL *ON-LINE*
COM CRIANÇAS: ESTRATÉGIAS PARA UMA
(TELE)PRESENÇA EM RELAÇÃO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Artes, do curso de Pós-Graduação - Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná, Linha de pesquisa Experiências e Mediações nas relações educacionais em Artes.

Orientador: Prof. Dr. Robson Rosseto.

CURITIBA

2022

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Mary Tomoko Inoue-CRB-91020

Villas Bôas, Ana Letícia

@travessamentos – Mediação Teatral on-line
com crianças : estratégias para uma (Tele)presença
em Relação./ Ana Letícia Villa Boas, 2022.

132f.

.
Dissertação (Mestrado– Universidade Estadual
do Paraná – Mestrado Profissional em Artes
Orientador : Profº Dr. Robson Rosseto

.
1. Mediação Teatral. 2. Criança. 3. Espectador-artista-
Professor. 4. Teatro Virtual. I. T. II. Universidade
Estadual do Paraná.

CDD : 792

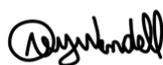
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES

ATA nº 06/2022 - PPGARTES
BANCA DE DEFESA

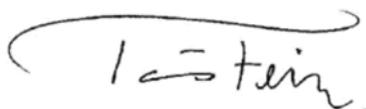
No dia vinte e oito de abril de 2022, às quatorze horas, através de chamada de vídeo pelo aplicativo *Google Meet* devido às medidas de isolamento social, pela pandemia da COVID-19, às recomendações para evitar aglomerações, bem como às determinações dos órgãos competentes e ainda à Resolução 001 e 002/2020 REITORIA/UNESPAR, os Memorandos 022 e 026/2020 PROGRAD/UNESPAR e o Informativo 01/2020 PROGRAD/UNESPAR e a Orientação 01/2020 PROGRAD/UNESPAR, realizou-se a Banca de Defesa do Trabalho Acadêmico intitulado @travessamentos – mediação teatral *on-line* com crianças: estratégias para uma (tele)presença em relação da mestrandia Ana Letícia Villas Bôas, que contou com a presença do professor doutor Robson Rosseto (orientador), do professor doutor Ney Wendell Cunha Oliveira e da professora doutora Taís Ferreira, como membros titulares da banca avaliadora. Após a avaliação do Trabalho Acadêmico, a banca deliberou pela aprovação da pesquisa. Nada mais havendo a discutir, a Banca de Defesa deu-se por encerrada e eu, professor orientador e presidente da banca, lavrei a presente ata, que segue assinada por mim e pelos demais membros da banca de avaliação.



Prof. Dr. Robson Rosseto (UNESPAR) – orientador



Prof. Dr. Ney Wendell Cunha Oliveira (UQAM - Canadá)



Profa. Dra. Taís Ferreira (URGS)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pequenos grandes irmãos, Francisco (11 anos) e Isadora (7 anos), que além de terem participado da prática da pesquisa foram a força motriz para eu querer pesquisar e trabalhar com crianças. Vocês são meus mestres.

AGRADECIMENTOS

A todos aqueles que compartilharam dessa trajetória até aqui:

Aos meus pais, por todo o incentivo e suporte sempre. Sem vocês eu não estaria aqui hoje.

Ao meu querido companheiro, que se tornou meu esposo em meio a esse processo. Obrigada por ser sempre o meu maior apoio e por compartilhar toda essa história comigo desde o princípio e também por sua disponibilidade em participar de toda a prática deste trabalho com tamanho envolvimento e pulção.

Aos mestres Lucas Pinheiro e Caroline Vetori, por me concederem o espaço do estágio para realizar a prática da pesquisa, além de todo o auxílio com referências e aspectos empíricos do desenvolvimento do trabalho. Vocês foram grandes inspirações para mim enquanto arte-educadores.

Aos doutores Ney Wendell e Thaís Ferreira por todo o olhar atento e minucioso em suas análises do projeto, auxiliando-me na difícil tarefa de recortar o tema mais pulsante em mim. Vocês são grandes referências para esta pesquisa e para mim. Sou grata por todo o trabalho que realizaram durante seus percursos para que eu pudesse estar aqui hoje realizando o meu.

Ao meu grande guia e orientador, professor Dr. Robson Rosseto, por ter confiado, apesar de todas as adversidades que enfrentamos nesse caminho, e compartilhado seu olhar e conhecimentos, cooperando para que minha escrita fosse clara, mas com o cuidado de não perder a minha identidade. Serei eternamente grata pelo cuidado e orientação nesse processo árduo que é a pesquisa de mestrado, pelos incentivos e pelas “broncas”, quando necessárias, e por ter percorrido essa estrada ao meu lado.

E, finalmente, às crianças que disponibilizaram seus corpos, imaginação, criatividade, energia, compartilhando o maravilhoso encantamento de seus diferentes universos para que este trabalho ganhasse vida. Sou feliz em estar sempre atuando, trabalhando, pesquisando em meio às crianças. Elas são as grandes mestras desta obra.

Sou grata.

“Nossos sentidos –
visão, audição, olfato, tato, gosto –
são todos órgãos de fazer amor com o mundo, de
ter prazer nele”

– Rubem Alves

RESUMO

Esta pesquisa objetiva realizar um estudo sobre a mediação teatral e o papel do mediador com crianças espectadoras no seu encontro com a experiência cênica no espaço *on-line*. O contexto pandêmico dos anos de 2020 e 2021 provocado pelo novo coronavírus (COVID-19) implicou em abruptas e inesperadas mudanças na vida cotidiana, em especial, na arte, na educação e na tecnologia. Neste contexto, as estratégias de mediação teatral foram desenvolvidas com crianças espectadoras de uma peça teatral, com vistas a potencializar o encontro entre artista e espectador na realidade virtual, fomentando o seu imaginário e ampliando sua compreensão sobre aspectos da cena. Nessa perspectiva, a criança espectadora é compreendida como parceira da produção artística, como coautora da obra, num processo relacional entre a percepção e a reflexão. Na experimentação prática, propostas de mediação foram desenvolvidas para o espetáculo “A Travessia da Borboleta” (Curitiba, 2019), da Sangá Cia. de Teatro, no qual participo como atriz e dramaturga, adaptada para o formato digital. As estratégias de criação da peça para o ambiente *on-line* e de mediação teatral foram registradas por meio de fotografias, vídeos e anotações, analisadas a partir do referencial teórico estudado. O resultado permitiu discutir a mediação teatral *on-line* como um espaço poético de produção de (tele)presenças a partir da relação estabelecida entre espectador, artista e obra.

Palavras-chave: Mediação Teatral. Criança. Espectador-artista-professor. Teatro Virtual.

RESUMÉ

Cette recherche vise à mener une étude sur la médiation théâtrale et le rôle du médiateur auprès des enfants spectateurs dans leur rencontre avec l'expérience scénique dans l'espace *on-line*. Le contexte pandémique des années 2020 et 2021 causé par le nouveau coronavirus (COVID-19) a impliqué des changements brusques et inattendus dans la vie quotidienne, notamment dans l'art, l'éducation et la technologie. Dans ce contexte, des stratégies de médiation théâtrale ont été développées avec des enfants spectateurs d'une pièce de théâtre, dans le but d'enrichir la rencontre entre artiste et spectateur en réalité virtuelle, de favoriser leur imaginaire et d'élargir leur compréhension des aspects de la scène. Dans cette perspective, l'enfant spectateur est compris comme partenaire de la production artistique, comme co-auteur de l'œuvre, dans un processus relationnel entre perception et réflexion. En expérimentation pratique, des propositions de médiation ont été élaborées pour le spectacle « A Travessia da Borboleta » (Curitiba, 2019), de Sangá Cia. de Théâtre, auquel je participe en tant qu'actrice et dramaturge, adapté au format numérique. Les stratégies de création du jeu pour l'environnement *on-line* et pour la médiation théâtrale ont été enregistrées à travers des photographies, des vidéos et des notes, on été analysées à partir du cadre théorique étudié. Le résultat nous a permis de discuter la médiation théâtrale *on-line* comme un espace poétique de production de (télé)présences à partir de la relation établie entre le spectateur, l'artiste et l'œuvre.

Mots clés: La médiation théâtrale. L'enfant. Le spectateur-artiste-enseignant. Le théâtre virtuel.

LISTA DE FIGURAS:

Figura 1 – Atividades culturais realizadas antes da pandemia.....	55
Figura 2 – Atividades culturais realizadas no ambiente <i>on-line</i>	56
Figura 3 – Atividades culturais que mais sentiu falta durante a pandemia...	56
Figura 4 – O que sente falta com o fechamento das atividades culturais.....	57
Figura 5 – Opinião sobre a realização de atividades culturais online no período da pandemia.....	57
Figura 6 – Espetáculo Teatral “A travessia da Borboleta”.....	80
Figura 7 – Mapas de criação do projeto @travessamentos: A travessia da Borboleta.....	82
Figura 8 – Mapas de criação do projeto @travessamentos - Mediação teatral virtual com crianças: estratégias para uma (tele)presença em relação.....	83
Figura 9 – Estímulo Composto: a caixa do menino.....	87
Figura 10 – Materiais presentes no Estímulo Composto.....	87
Figura 11 – Crianças com a caixa 1.....	92
Figura 12 – Crianças com a caixa 2.....	92
Figura 13 – Crianças espectadoras do espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta”.....	96
Figura 14 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Daniel.....	100
Figura 15 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Isabela.....	101
Figura 16 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Maria.....	101
Figura 17 – Crianças espectadoras do espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” – Escola Marista Ecológica.....	104
Figura 18 – Crianças espectadoras criando imagens na tela– Escola Marista Ecológica.....	104
Figura 19 – Mudança de cenário na mediação do pássaro – Escola Marista Ecológica.....	106
Figura 20 – A Borboleta e as palavras – Escola Marista Ecológica.....	108
Figura 21 – Improvisação das crianças – Escola Marista Ecológica.....	109
Figura 22 – Recado da criança em captura de tela da Plataforma <i>Teams</i> – Escola Marista Ecológica.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS SIGLAS

UNESPAR - Universidade Estadual do Paraná

COVID – Coronavirus Disease

SBP - Sociedade Brasileira de Pediatria

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

OMS - Organização Mundial da Saúde

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 CAPÍTULO I A CRIANÇA E AS NOVAS REALIDADES: CORPO, TECNOLOGIA, PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ARTE.....	21
1.1 A criança como mestre.....	30
1.2 Questionamentos acerca de um teatro com crianças: de onde vem e para onde vai?.....	38
2 CAPÍTULO II ENCONTROS E CONEXÕES ATRAVÉS DO CORPO E TELA E SUAS PROBLEMÁTICAS.....	47
2.1 Arte <i>on-line</i> ? Breve panorama de interesse cultural brasileiro durante a pandemia.....	55
2.2 A mediação teatral com crianças como estratégia de aproximação: a escola como mediadora.....	59
2.3 A tríade espectador-artista-professor enquanto artista-mediador.....	71
3 CAPÍTULO III COMPOSIÇÕES DRAMÁTICAS PARA UM TEATRO ON-LINE, A PARTIR DA OBRA “A TRAVESSIADA BORBOLETA”.....	77
3.1 Experimento 1: O mundo da borboleta.....	89
3.2 Experimento 2: Espectadores-borboletas na sala de aula	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
5 REFERÊNCIAS.....	118
6 APÊNDICES.....	124
APÊNDICE A.....	124
APÊNDICE B.....	128

INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre as disposições do meu lugar enquanto espectadora-artista-professora¹, e agora mediadora, logo me arrebatada a missão, se assim posso dizer, como fazedora de sentidos – sentidos enquanto criações de possibilidades, construções de conhecimentos, facilitações de acessos e percepções a espaços marginalizados pelo sistema mercadológico de produção. Uma pesquisadora que busca encontrar condições favoráveis à partilha, à produção de sabores, experimentação de afetos, à uma jardinagem de sensibilidades e à busca de encontros. Ao discorrer sobre o trabalho de Rubem Alves, o professor e escritor, Severino Antônio, traz em epígrafe na obra *A Educação dos Sentidos*, a seguinte reflexão:

[...] com a sua concepção de que é singularmente necessária a educação dos sentidos, que nos abre à dimensão poética da vida, ao espanto e ao alubrimento com o mundo, inseparáveis da curiosidade e da alegria de viver e criar. Essa educação dos sentidos é primordial para a formação dos formadores, para despertar neles o adormecido ou interditado em sua capacidade de escuta e diálogo, para que possam acolher e cultivar os descobrimentos, as perguntas, as iluminações que as crianças espontaneamente fazem e que, infelizmente, tantas escolas desnaturam. (ANTÔNIO, 2018, p. 9)

Ao relacionar a educação dos sentidos com as minhas experiências enquanto espectadora, artista e professora - licenciada em teatro, atriz, dramaturga, professora de teatro de crianças e adolescentes, recriadora infantil, palhaça e poetiza, me encontro num lugar de formadora em eterna formação. Mais do que uma responsabilidade artística ao que partejo (no sentido de que toda criação é como um parto) no mundo – cujo espaço de experimentação é inerente, me vejo

¹ Termo desenvolvido por Rosseto (2016), o seu estudo expressa que a tríade espectador-artista-professor e suas múltiplas questões relacionais está associada aos processos de recepção e de criação vivenciados ao longo da trajetória pessoal e acadêmica, constituindo a identidade profissional do professor de Arte. De acordo com Rosseto (2018) a formação do espectador-artista-professor está imbricada na ideia de uma intensa conectividade entre os três papéis, composição que colabora para um profícuo desenvolvimento formativo docente no campo das Artes Cênicas. O espectador é posicionado como potência primeira, por entender que a recepção, desde as primeiras experiências, expande a percepção do fenômeno teatral mediante a produção de leituras plurais, marcada pela multiplicidade e pela heterogeneidade das produções cênicas. O ato criativo está disposto no centro, como força essencial do campo artístico, interligando as duas pontas. Na outra extremidade, o professor, em seu processo de formação, dispõe das experiências artísticas vivenciadas enquanto espectador e criador no decurso de sua história.

motivada, principalmente, pelo momento do encontro com aqueles para os quais busco criar possibilidades de afecções – junto a mim. Pois, não há possibilidade de me distanciar da sensibilização que este encontro me presentifica, como um presente das presenças. Em busca de uma mediação teatral com crianças, o presente ensaio (digo ensaio, pois, apesar de uma dissertação acadêmica de cunho científico, sempre estará mais no lugar de ensaio do que apresentação; talvez um ensaio aberto? Uma pesquisa-devir). Assim como o mestre, Rubem Alves, procuro escrever da mesma forma como a qual leio ou faço arte: antropofagicamente. Me recuso criar (seja obra artística, reflexões, deslocamentos ou inventividades) sem saborear e gozar a carne e o sangue do meu objeto.

Rubem Alves (2018) contempla a educação através de uma imagem: o corpo que carrega duas caixas. Nesta metáfora, modo comum aos poetas, de olhar para as coisas do mundo, o sujeito carrega uma caixa de ferramentas – poder – na mão direita (mão da destreza) e uma caixa de brinquedos – inutilidades – na mão esquerda (mão do coração). Sendo assim, educar, seria para o escritor, dentro de uma prática humanista e não utilitária, a arte de construir novas ferramentas (ao invés de ferramentas já existentes) agarrada às coisas que não servem para nada, se não sorrir. Educar para sorrir, amar, gozar a vida. E a caixinha de ferramentas, tão cultivada pelo sistema capitalista, não serve para nada (ou deveria servir), além de abrir a dos brinquedos. Contudo, a capacidade de brincar também precisa ser (re)aprendida, apesar da criança nos mostrar que não é necessário ensiná-la a brincar, ela já o faz naturalmente, pois nela, há uma natureza anímica. Diante disso, pode-se dizer que o processo de construção do conhecimento e da subjetividade se assemelha fortemente ao processo de aprendizagem das crianças, quando assim estimuladas inventivamente e não guiadas pela lógica subversiva do mercado da reprodução.

O brincar trabalha sentimentos e sentidos que, ao se virar para dentro, acaba formando, criativamente, a consciência do indivíduo. As emoções infantis não são passivas, desprovidas de significado, mas carregam uma força ativa que resulta de suas impressões sensoriais àquelas forças plasmadoras que modelam o corpo (HEYDEBRAND, 2014). O sujeito artista anda lado a lado com a criança, uma vez que a arte é nada mais que uma brincadeira. Em determinadas línguas, como o inglês, as palavras são as mesmas: *play* pode ser peça, obra artística ou brinquedo.

Para mim não há mais nada assustador e desafiador do que pensar num teatro infantil (Para a(s) infância(s)? Para ou com crianças? Para todas as idades?²). É muito comum aos artistas acabarem adentrando tal universo sem entendê-lo, apenas por necessidade comercial e financeira, por ser um terreno amplamente explorado pelo mercado da arte teatral. Infelizmente, por vezes, a falta de preparo dos intérpretes é notória e, muitas vezes, acabam caindo em repetição de clichês e estereótipos infantilóides, temática que será analisada no primeiro capítulo. Entretanto, como artista, compreendo a importância de adentrar terrenos inóspitos e desafiadores, aceitando a arte como lugar de risco e de experimentação e, inevitavelmente, de errância. Busco entender o teatro para crianças num entre-lugar, não, especificamente, *para* educar ou formar crianças (ideia *para* a qual se educa), mas a fim de *adentrar* um espaço (terreno *no* qual se educa) de encontro potente, no qual o olhar, ou gesto, da criança me ajudará a buscar possibilidades para a construção de um real simbólico, contribuindo para o meu constante devir espectadora-artista-professora-mediadora, além de possibilitar uma fruição estética. Como um docente que aprende a ser professor a partir do encontro com seus educandos, o encontro da fruição artística seria o espaço proporcionador de uma aprendizagem do artista? Seria a arte o caminho para (re)aprender os sentidos?

Contudo, ainda cabe assinalar um fator essencial para o desenvolvimento desta pesquisa: a arte teatral, entendida como a arte do encontro, teria espaço, ou melhor, possibilidades para a produção de presenças no modo *on-line*? É notório que o encontro teatral presencial, amplamente experienciado e discutido ao longo da história, promove afecções através de uma fruição estética da qual resulta um estado de prazer, encantamento e vontade através da curiosidade da criança espectadora. Sob outra perspectiva, imersos na realidade virtual e nas mais diversas esferas tecnológicas da sociedade contemporânea, a arte teatral *on-line*³ para crianças é uma possibilidade, sendo sua essência a efetivação do encontro e da presença? Seria ainda necessário o entendimento deste novo espaço na arte, com novos pressupostos, como território em desenvolvimento, uma possibilidade mais ampla de acesso? Diminuição de distâncias? Alargamento de experiência?

² Esta categoria de teatro na atualidade é alvo de discussão, com relação aos termos e nomenclaturas, estabelecido de acordo com o entendimento de cada grupo, artista ou pesquisador.

³ Opto em utilizar o termo teatro/mediação/peça *on-line*, pelo fato de expressar melhor a ligação com a conexão via internet.

Quais são as mudanças e estratégias necessárias para possibilitar este encontro?
Seria este encontro possível?

É o seu desejo que dá as ordens. Viaja ao sabor da sua curiosidade, quer explorar, experimenta a surpresa, o inesperado, a possibilidade de comunicação com outros aprendizes companheiros de viagem. Mas o fato é que ele se encontra diante de uma tela de computador. O que ali aparece não é a realidade onde a vida acontece. É um mundo virtual, de símbolos. Trata-se apenas de um “meio”. E é somente isso, essa alienação da realidade vital, que torna possível a sua imensidão potencialmente infinita. Mas, como disse McLuhan, “o meio” – fascinante! – “é a mensagem”. E a “mensagem”... Há o perigo de que os “fins”, a vida, sejam trocados pelo fascínio dos meios –mais seguros e mais extensos. Não se pode comparar a imensidão dos meios que assim se abre, via internet, com a experiência pequena e localizada onde a vida acontece. Fascinante essa nova escola, não é preciso ser profeta para prever que ela irá se expandir além daquilo que podemos imaginar. Mas é preciso perguntar: qual o sentido desses meios para os milhões de pobres que não têm o que comer? Serão deixados à margem da educação? E a possibilidade de se trocar o “real” pelo “virtual”? Meio ambiente é coisa real, não virtual. (ALVES, 2018, p.126)

Enxergar a criação e as transformações que o corpo humano vem sofrendo com essa revolução como fruto de uma simbiose com as tecnologias, constrói uma nova forma de relação cognitiva, relacional e social com o mundo entorno. Até onde essa desfronteirização do corpo físico, sensorial, psíquico, cognitivo, com toda a sua complexidade e vulnerabilidade, daria espaço e traria potência para os encontros propostos pela arte teatral, neste novo ambiente virtual – o qual já vinha sendo elucidado desde o final do século passado, mas agora, a partir da pandemia mundial de Covid-19⁴, eclodida em 2020, ganha nova força? Seria a arte potencializadora de encontros e presenças ou telepresenças? Poderia ela diminuir distâncias trazidas pela falta de conexão? Como construir um espaço *on-line* de teatralidades promotora de afecções, encontros e trocas de saberes e sabores? Além do conhecimento, a arte teatral é ponte para acessar a subjetividade, coletividade, dentre outros importantes aspectos das relações humanas. Ao tratar sobre o espectador, as relações entre arte e sociedade são colocadas em discussão. Nesta perspectiva, compreendo a importância da Mediação Cultural/Artística/Teatral na criação de estratégias e possibilidades de potencializar

⁴ Pandemia do vírus intitulado COVID-19, o qual atingiu diversos lugares do mundo em grandes proporções, obrigando-nos a desenvolver uma nova relação com a tecnologia. O vírus teve registros iniciais na cidade de Wuhan, na China, em torno de 31 de dezembro de 2019 (novos estudos apontam suspeitas de ter se iniciado em 2018), agravando-se no início do ano de 2020 e declarado, no Brasil, como estado de pandemia em meados de março do mesmo ano.

o encontro entre fazedor de arte e espectador, que parece um tanto distante na presente realidade, ainda mais na “realidade virtual”.

A mediação teatral pode ser um espaço de aprendizado, no qual, é possível aprender juntos com a troca de experiência que é criada a partir do encontro entre sujeitos, corpos e simbologias poético-artísticas, constituindo espectadores e artistas cada vez mais emancipados. A criança, porém, pode, por ventura, ocupar um lugar de uma espectadora com mais abertura e receptividade para a arte, pois, apesar de também estar lidando com tais aspectos do mundo atual, sua disponibilidade para o jogo, sua capacidade do faz de conta, seu olhar para o brincante ainda está pulsante. Afinal de contas, independente da faixa etária, o brincante está presente em nossa natureza, só é preciso reaprender a escutar, olhar, tocar, saborear, cheirar – sentir. “Educados, os sentidos passam a ser habitantes da ‘caixa de brinquedos’. Pelos sentidos educados, deixamos de ‘usar’ o mundo e passamos a ‘fazer amor’ com o mundo” (ALVES, 2018, p.48). Não me vejo em outra posição, como artista-mediadora, que não a de fazer amor com o mundo para partilha-lo através da experiência estética.

A escrita desta pesquisa estende-se em três partes distintas, articuladas entre si, que revelam uma análise crítica reflexiva sobre a mediação teatral *on-line* com crianças. No primeiro capítulo, discorrerei acerca da criança e a realidade da educação e da arte frente à crise da pandemia pelo Coronavírus oferecendo um olhar afetivo perante às problemáticas enfrentadas nessa situação. Em seguida, apresento uma reflexão sobre a criança como mestre e de seus encantamentos no mundo, de acordo com a pesquisadora antropológica Caroline Von Heydebrand (2014), do filósofo Walter Benjamin (2017), do entendimento da criança como performer de Marina Marcondes Machado (2010), entre outros autores. Além de expectar sobre a relação da criança contemporânea inserida na cultura digital e as reações entre arte e tecnologia a partir da pandemia mundial de 2020-21. Por último, um breve contexto histórico é apresentado sobre o desenvolvimento do teatro infantil no país, através dos estudos de Maria Lúcia Pupo (1991), Adriana de Assis (2008), Miguel Vellinho Vieira (2008) e Thaís Ferreira (2006), apontando questionamentos sobre a relação de produção e recepção do teatro com crianças. É importante salientar que, apesar das multiplicidades de compreensões de ordem social, política, filosófica, pedagógica, psicológica, biológica - e das demais áreas do conhecimento, acerca das noções de infância; na presente pesquisa, ao dialogar

com teóricos brasileiros e europeus, localizo tais estudos de acordo com minhas referências e percepções. Em paralelo traço possíveis conclusões a partir da minha experiência prática realizada com crianças brasileiras de classe média-baixa, da região sul do país, em sua maioria situada em Curitiba e região metropolitana.

No segundo capítulo, abordo novos modos de encontros e conexões através do corpo-tela e suas problemáticas. Apresento um panorama acerca da recepção da arte virtual segundo uma pesquisa lançada em 2020 pela Itaú Cultural e Data Folha. Discuto, também, sobre as dificuldades e desafios de um sistema de educação e cultura falhos, que apresentam inúmeras problemáticas durante a pandemia. Apesar disso, busco salientar o reconhecimento do Brasil enquanto referência em suas pedagogias do teatro e difusão da arte-educação na educação básica e o avanço que foi realizado ao longo dos anos, apesar da constante ameaça governamental engendrada em nosso sistema político. Em seguida, lanço a reflexão de compreender a mediação cultural enquanto estratégia de aproximação e formação de espectadores, a partir das investigações de Jaques Rancière (2009, 2012, 2020), Ney Wendell (2014), Thaís Ferreira (2006), entre outros. Uma análise da escola enquanto mediadora da arte é realizada, atrelando-se ao entendimento do meu lugar enquanto espectadora-artista-professora guiado pelo desejo em ocupar espaços de transformações poéticas, associando-o com a minha trajetória artística e docente, levando em conta minha formação artística abarcada pelo curso de Licenciatura em Teatro, e minhas experiências enquanto artista, docente e recreadora infantil.

Por fim, no terceiro capítulo, dediquei-me a uma descrição reflexiva sobre as apresentações e mediações *on-line* da obra *@atravessamentos: A Travessia da Borboleta*, com crianças espectadoras, a partir da metodologia do Drama (CABRAL, 2006), aliada ao Estímulo Composto (SOMERS, 2011) e ao Professor-Personagem (CABRAL, 2006). Através da minha jornada experimental, realizada no e pelo corpo, o estudo se efetivou por meio de uma pesquisa performativa, sendo a autora do estudo também sujeita da pesquisa. Assim, partir de experiências pessoais com ações de criação artística e mediação cultural/artística/teatral *on-line* com crianças, das quais fiz parte enquanto artista-mediadora, discorro e reflito sobre esta prática. Essa abordagem foi escolhida considerando a participação do “eu”, “não podemos falar a não ser de nós [...] o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si”

(FORTIN, 2009, p. 83), compreendendo teoria e prática como uma coisa só.

De acordo com Haseman (2006), tal abordagem metodológica faz parte de uma pesquisa guiada-pela-prática, a partir de uma performatividade articulada e permeada por uma narrativa pessoal. Alguns estudiosos afirmam que as contações de histórias corporificadas e encenadas caracterizam uma ação emancipatória. E o que seria o artista se não um contador de histórias corporificadas? Pelo menos é assim que me vejo, como espectadora-artista-professora-mediadora, uma aventureira em território de constante experimentação de sentidos e sensações - guiada pelas percepções de um corpo poroso, aberto para mundos internos e externos, disponível, receptível, vulnerável e errante -, e um “desejo de provocar sensibilidades em diálogo com o momento presente, provocar o corpo em transformação, provocar reflexões, provocar experiências como uma abertura para o desconhecido” (MILLER, 2014, p.115). À vista disso, desenvolvo uma pesquisa guiada pela prática por meio de metodologias como a própria pesquisa performativa assim como os chamados mapas de criação⁵ – aos quais devo, também, esse (re)apossamento dessa pesquisa-corpo.

[...] uma estratégia de investigar e esmiuçar o projeto poético individual ou em grupo. Dará ao criador-intérprete um foco de atenção, enfatizando algumas pistas ou princípios direcionadores do seu projeto poético, dando possibilidades de direcionamentos para desenvolver seu processo criativo. (SILVA, 2015, p.2)

Desenvolver o sentido sensorial, de um corpo-propositor⁶-presente⁷ - que compreende a percepção do corpo, com suas sensibilidades, amplitudes e envolvimento, no tempo e no espaço do aqui-agora, em estado de percepção interno e entorno, é também desconstruir um corpo estagnado de suas estabilizações, convicções e zonas de conforto. Com esta postura investigativa, permaneço enquanto artista-mediadora, em uma rede de contaminação que emerge da escuta e das relações do eu-outro-mundo. Destarte, esta investigação objetiva refletir não apenas sobre a criança espectadora no seu encontro com uma experiência estética no espaço virtual produtora de (tele)presença, mais além, a

⁵ Termo desenvolvido por Rosemeire Rocha da Silva (2015), com a finalidade de propor uma metodologia de processo no qual os mapas, baseados nos mapas mentais e cognitivos de Buzan (2009) e Damásio (2015), são construídos a fim de contribuir no desenvolvimento do processo de criação e/ou pesquisa.

⁶ Referência ao trabalho do Corpo Propositor desenvolvido por Rosemeire Rocha da Silva (2015).

⁷ Referência ao trabalho do Corpo Presente desenvolvido por Jussara Miller (2014).

minha união, enquanto pesquisadora, com a criança espectadora e seu universo - a fim de potencializar as criações artísticas *on-line* das crianças e seus encontros, percebendo-a enquanto mestra de uma educação dos sentidos e coautora de novas dramaturgias que emergem desse encontro. Assim, a pesquisa realiza um estudo sobre a mediação teatral e o papel do mediador com crianças espectadoras no seu encontro com a experiência cênica no espaço *on-line*, a partir de um contexto pandêmico, provocado pelo novo coronavírus, que permanece provocando sentimentos e modificações em nossas realidades.

1 A CRIANÇA E AS NOVAS REALIDADES: CORPO, TECNOLOGIA, PANDEMIA, EDUCAÇÃO E ARTE

O período de distanciamento social decorrente da pandemia de 2020, a partir do surgimento do COVID-19, implicou em abruptas e inesperadas mudanças, através de medidas de segurança para diminuir a sua contaminação e propagação. Dentre as intervenções de saúde pública, destacam-se principalmente o isolamento e o distanciamento social, apontados como principais meios para evitar sua disseminação. Alterações na economia, na saúde mental, nos empregos, casas, convívios familiares e relações humanas trouxeram sentimentos extremos de incertezas, medos e instabilidades para o cotidiano da população mundial e, especialmente, para a realidade da família brasileira. (DIAS; MATA; ROCHA; SALDANHA; PICANÇO, 2020).

O mundo virou de cabeça para baixo, o que pensávamos saber desmoronou. Nossas certezas e verdades absolutas se mostraram tão líquidas quanto a realidade que nos cerca, pois não mais sabíamos como continuar existindo nesse novo formato pandêmico. Criando possibilidades de resistir nos deparamos com novas possibilidades de existência, por exemplo, o mundo virtual, ou *on-line*. O que é o real? O virtual não é real, é uma alteração da realidade ou uma possibilidade de realidade? Voltaremos ao cotidiano de antes ou esta é a nova realidade? A partir de então, famílias, crianças e trabalhadores de distintas áreas se viram obrigados a repensar seus caminhos e objetivos, adaptar e criar outras possibilidades para continuar a vida em seu novo formato. No universo artístico não foi diferente. É possível fazer arte *on-line*? E com relação às artes cênicas, que têm como pressuposto a presença, o corpo vivo e presente no aqui-agora, a troca com o outro, seria possível adaptar-nos? A interatividade do internauta será a interatividade do espectador? Há urgência em reinventar! Muitas formas e maneiras de se pensar e fazer arte estão sendo construídas durante o confinamento e estão sendo questionadas ininterruptamente. Todavia, cabe destacar uma certeza: “a arte é essencial para existirmos enquanto seres humanos” (BANOV; COSTA; FERNANDES; MULINARI; ROMANO, 2020). Durante o isolamento, a arte ganhou espaço nas redes sociais, plataformas de *streamings*, *lives*, etc, adentrando, assim, cada vez mais, na vida cotidiana da população.

Na ausência de relações humanas, de encontros presenciais, na solidão e no medo de um futuro incerto. O aconchego da música, de shows, de filmes, de espetáculos cênicos virtuais, de contações de histórias, de aulas de todas as artes para crianças e famílias foram e têm sido um alento para a manutenção da sanidade durante o confinamento. (BANOV; COSTA; FERNANDES; MULINARI; ROMANO, 2020, p.6.)

Apesar da maioria das escolas da educação básica terem retomado as aulas presenciais ou semipresenciais⁸ no segundo semestre de 2021, o primeiro semestre foi marcado pelo atraso das vacinações. Segundo a revista *Rollingstone* (2021), em 21 de abril de 2021 os dados da primeira dose do imunizante contra a Covid-19 corresponderam a apenas 13% da população brasileira, sendo a segunda dose uma porcentagem ainda mais baixa, correspondendo a 5,17% da população. Isto posto, a volta às aulas deve ser percebida com muita atenção, cuidado, respeito e afeto, pois as consequências de mais de um ano de pandemia mundial e isolamento social ainda estão reverberando fortemente dentro das famílias brasileiras. Tendo o isolamento social funcionado como disparador para a reinvenção da arte, da educação e da própria rotina familiar, necessariamente também promoveu impulsos motivadores na vida de muitas crianças; contribuindo para os incessantes desafios da arte e da educação. Diante disso, novos percursos foram traçados, em meio a trajetórias afetivas não desprovidas de pedras e pedregulhos ao longo da caminhada.

É inegável as contribuições que os aparatos digitais possibilitam para a formação da criança em contexto de pandemia, além das possibilidades de comunicação e relacionamentos com parentes e amigos. No entanto, perguntas ainda pairam no ar: o quanto estamos conectados com essa distância? É possível construir presenças *on-lines*?

A partir da brusca mudança para um estilo de vida forçado, no qual crianças são mantidas em casa, alterações psicossociais são acionadas. Estudos demonstram que, a partir do isolamento, comportamentos sedentários excessivos tem se mostrado mais presentes nas famílias brasileiras, até mesmo nas crianças (CARDOSO DE SÁ; CORDOVIL; POMBO; RODRIGUES, 2021). Com o tempo de tela aumentando, a qualidade do sono também vai sofrendo modificações negativas.

⁸ Em dezembro de 2020, o Governo do Paraná anunciou, que a partir de fevereiro de 2021 a educação na rede estadual funcionaria no modelo híbrido, com parte dos estudantes assistindo aulas presencialmente em sala de aula, enquanto a outra parte de forma remota, com os conteúdos sendo transmitidos ao vivo. A participação dos estudantes no sistema híbrido não foi obrigatória, os pais e os responsáveis puderam optar pelo modelo híbrido, com revezamento; enquanto os que não quiserem, os filhos participaram das aulas remotamente.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria - SBP (2019), as horas em atividades em tela oportunizam o sedentarismo, na medida em que se tornam menos ativas fisicamente, sobretudo, a

[...] preocupação dos pais com a segurança, impedindo as crianças de fazer atividades ao ar livre; alta demanda de atividades relacionadas ao trabalho dos pais; condições estruturais não favoráveis em determinados bairros, reduzindo as oportunidades de um estilo de vida mais ativo; grande disponibilidade de jogos de computador e programas de TV, que incentivam atividades sedentárias [...] observamos aumento do tempo de tela não apenas para estudar, mas também para fins de lazer, ultrapassando os limites diários de uso de tela recomendados pela SBP. (CARDOSO DE SÁ; CORDOVIL; POMBO; RODRIGUES, 2021, p. 6)

Ao observar as crianças à nossa volta neste período, é possível perceber que o tempo de tela das crianças tem ultrapassado muito mais que o recomendado pela SBP. Diante disso, pode-se dizer que a aplicação do ensino à distância para crianças, de certa forma, contraria tanto seus direitos no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), pelo fato dos impactos negativos vinculados ao uso de telas, quanto, também, implica no descumprimento da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018)⁹, na medida em que a mesma reforça a ideia de que a criança aprende por meio de experiências lúdicas, concretas e interativas, sendo, supostamente, impossível de concretiza-las mediante atividades online (DIAS; MATA; ROCHA; SALDANHA; PICANÇO, 2020).

Amparados pelo medo, desemprego, situações de vulnerabilidade familiar, falta de espaço, falta de interação social, perda de entes queridos, exposição à violência, declínio no tempo de lazer e brincar, excessiva exposição às telas, entre outros fatores advindos da atual situação sanitária, identifica-se o aumento de ansiedade, depressão, ganho de peso, estresse, doenças crônicas, irritabilidade, solidão, tédio, dentre outras dificuldades que vislumbram impactos negativos e prejudiciais no desenvolvimento da criança. Voltada para um crescimento físico, de maturação neural, comportamental, cognitivo, social e afetivo, segundo a Organização Mundial da Saúde – OMS (2019), a criança claramente depende de uma boa condição psicossocial, sanitária e econômica para um profícuo desenvolvimento humano.

Contudo, o horizonte não é de todo negativo. O tempo em casa fez aumentar

⁹ Documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

as atividades e interações familiares, assim como, além de possibilitar inúmeras atividades e conexões virtuais, também proporciona espaços para trabalhar atividades que podem carregar benefícios para as crianças neste período de isolamento. O foco nos cuidados voltados à amenização e à prevenção dos impactos negativos causados pela inatividade infantil e pelo uso exacerbado da tecnologia deve ser prioridade dentro da sociedade, escolas e famílias. Contudo que seu uso seja monitorado pelos responsáveis, e que todos estejam atentos a qualquer suspeita de violência e violação aos seus direitos, o uso da tecnologia pode ser um importante aliado no que se refere ao isolamento social favorecendo a manutenção das estruturas sociais e educacionais. As ocorrências de prejuízos à saúde mental e comportamento infantil salientam a importância do cuidado para com as demandas infantis, emergidas pela pandemia, e na construção de estratégias para reduzir tais danos. Em vista disso, a tentativa de proporcionar possibilidades de escuta, troca, compartilhamento de presenças, afetos, encantamento, estímulo à imaginação e busca pelo prazer, alegria e curiosidade, fizeram parte da minha busca enquanto artista-docente na exploração deste trabalho.

As infâncias hoje perpassam um ambiente de extrema saturação. Brinquedos, desenhos, *games*, *tablets*, *smartphones*, filmes, informações no geral, acabam influenciando em muitas crianças com problemas de hiperatividade e atenção. A criança moderna clama por atenção, dos pais e do mundo, “ei, olhem para mim, eu estou aqui”. Conhecida pelos estudiosos por geração Alpha - termo criado pelo sociólogo Mark McCrindle (TUTORES, 2015), as crianças nascidas a partir do ano de 2010 são a mais nova geração do século XXI. Nascidas num contexto cujas tecnologias fazem parte do dia a dia do ser humano moderno, auxiliando no alcance de informações, no desenvolvimento da ciência e no conforto da vida doméstica, também se deparam com novos e mais intensos desafios, como as questões ambientais e a quantidade de informações com as quais devem lidar.

As crianças da geração Alpha são muito curiosas, espertas e ligadas em tudo à sua volta; terão, provavelmente, o maior nível educacional de todas as gerações; começarão a estudar mais cedo; serão as primeiras a experimentar um novo sistema escolar, mais personalizado e híbrido (online e off-line), com foco na autonomia do aluno e no aprendizado, baseado em projetos para aprender por meio de situações do cotidiano; e vão deter o maior conhecimento tecnológico da história (TUTORES, 2015).

Como é possível observar, mesmo antes da pandemia mundial acometida pelo vírus da COVID-19, em 2020, a infância e a educação já transitavam dentre os territórios adversos da tecnologia. O corpo humano já se transmutava para um corpo cyborgue, o qual transpassa diferentes realidades físicas, em novos tempo-espacos. O filósofo e sociólogo Zygmunt Bauman, analisando um contexto social dominado pela propaganda, informação e tecnologia, a partir dos novos meios de vida social em que a sociedade veio se moldando e se transformando, nomeou de “modernidade líquida” essa nova sociedade. Assim, as crianças também são frutos desta “modernidade líquida” cujos benefícios e malefícios serão responsáveis pela construção da nossa realidade objetiva e subjetiva, uma vez que,

Nós somos responsáveis pelo outro, estando atento a isto ou não, desejando ou não, torcendo positivamente ou indo contra, pela simples razão de que, em nosso mundo globalizado, tudo o que fazemos (ou deixamos de fazer) tem impacto na vida de todo mundo e tudo o que as pessoas fazem (ou se privam de fazer) acaba afetando nossas vidas. (BAUMAN, 2009¹⁰)

Segundo Campos, “o nascimento da modernidade aconteceu diante da necessidade de novas estruturas que surgiram para atender as ideologias da classe dominante, ou seja, a burguesia.” (2018, p. 17) Visando o acúmulo de riquezas e a manutenção deste novo modelo social – capitalista -, a classe da burguesia foi sendo fortalecida e almejada. A partir do movimento do sistema liberal desenvolvido pelo capitalismo, a educação também ganhou novas perspectivas – pautadas nos interesses econômicos, cada vez mais individualistas.

A falta de pertencimento, a sensação de desorientação diante das inúmeras informações que temos acesso todos os dias, o entendimento da vida como coisa efêmera, a falta de durabilidade dos produtos que visam um consumo cada vez maior, entre outros aspectos da contemporaneidade, nos causam imensa saturação. Bauman (2001) enxergou no contexto atual a liquefação do projeto moderno, como um modelo político-econômico-social que “talvez” não tenha dado muito certo. A modernidade líquida “é o estágio contemporâneo da modernidade e deve ser entendida como parte desta, e não como uma continuação [...] um estágio de mudanças e de transformações em busca da substituição dos modelos

¹⁰ Entrevista realizada para a Revista ZAHAR, site: <<https://zahar.com.br/blog/post/entrevista-zygmunt-bauman-2>> Acesso em: 07 Setembro de 2020.

já ultrapassados por novos e melhores.” (CAMPOS, 2018, p. 20)

À medida que a modernidade se alarga, não atinge seu principal alvo, que seria dar sentido à vida ou liberdade às pessoas. Estes pensamentos nos leva refletir que o grande desenvolvimento que a modernidade inicia no âmbito intelectual, moral, econômico, social, representa um altíssimo custo para o ser humano; pois o desenvolvimento social promovido pelo alargamento econômico permite que tanto o dinheiro quanto o poder sejam mediadores das relações humanas, estabelecendo entre si a exploração do outro, tendo como alvo o progresso da sociedade. A modernidade pode ser então pensada como um processo de destruição criativa que desenraizava o velho para reenraizá-lo de outra forma. (CAMPOS, 2018, p. 21)

A modernidade líquida, proposta por Bauman, parece dar visibilidade às sombras do século XXI, afinal, o contemporâneo compreende as necessidades apresentadas por Campos. Segundo Agamben (2000), o sujeito contemporâneo, intempestivo, se vê numa posição em relação ao presente que não coincide perfeitamente, percebendo e aprendendo o seu tempo numa perspectiva além da ordem cronológica, enxergando não a luz, mas o escuro do que é posto. A contemporaneidade se escreve no presente assimilando-o como arcaico, assim, o contemporâneo (sujeito e cultura) interpola este chão no qual habita, e, assim, permite transformá-lo.

É essencial, como artista, refletir sobre a importância do espaço e do jogo. O espaço cênico é um local de criação, de jogo, experiência, afetos, reflexão – tanto para o artista quanto para o espectador. Tais espaços estão cada vez mais raros, pois o padrão de vida da modernidade líquida elimina, praticamente, qualquer possibilidade de abertura à desorganização ou à perda de controle - elemento vital que está faltando nas brincadeiras da criança moderna. O jogo é um elemento primordial na vida da espécie humana, sem o qual toda a coesão social é ameaçada, ou se torna impossível. Acredito que, como consequência direta da imposição do modelo neoliberal, esses espaços para o jogo e para viver uma experiência real estão cada vez mais reprimidos.

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Todos os dias acontecem muitas coisas, ainda sim nada nos acontece. Para o autor, o mundo é marcado pela pobreza de experiências, no qual tudo o que se passa é organizado para que nada nos aconteça, salientando que apesar do grande número de informações sobre coisas que passam a toda hora,

a experiência é cada vez mais rara. A saturação de informação não deixa lugar para a experiência, assim como a velocidade dos acontecimentos do mundo moderno, que dá lugar para a falta de silêncio e memória. Sendo assim,

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituir-nos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. (LAROSSA, 2002, p. 21)

Para viver uma experiência é preciso que algo nos toque, e para tal acontecimento é necessário um tempo, um gesto de interrupção, uma escuta, um olhar mais demorado, uma audição mais apurada. É preciso parar para sentir, parar para perceber os detalhes, “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2002, p.24) Nesse caso, ao contrário do que superficialmente entenderíamos como experiência, não é necessário uma atividade – uma ação ou um trabalho, pelo contrário, requer uma passividade – não aquela passividade quando pensamos em ativo/passivo, trata-se de algo anterior a esta oposição, uma receptividade, uma disponibilidade, uma escuta, uma abertura. Assim, o sujeito da experiência se abre para a sua própria transformação a partir do que o toca/passa, permitindo-o apropriar-se de uma própria vida.

Ao pensar na experiência descrita por Larrosa (2002), o espaço da arte se torna um convite ao público a criar um olhar sobre a situação poética apresentada para que a obra possa, então, se complementar, se somar. Me valho da teoria de que não existe obra de arte finalizada, pois esta é viva e se transforma nas relações que cria com seu entorno. Ao entrar em contato com uma obra de arte, o espectador lança um olhar, uma interpretação, uma percepção, uma reflexão, baseada em sua carga emocional, suas vivências e experiências reais, imaginativas e subjetivas. Assim como o artista, que ao colocar algo para um público, apresenta a partir de suas próprias convicções, crenças, valores e experiências. De fato, a obra se soma diante de atributos de diferentes percepções e se estende através de múltiplas interpretações. Ela é ressignificada, seu significado transmuta, cresce e se potencializa a partir dos diferentes olhares lançados.

Contudo, pela falta de acesso ou de conhecimento à linguagem, muitas vezes o distanciamento desse olhar ativo é desviado por pré-conceitos estigmatizantes. “Arte não é pra mim”, “eu não sirvo pra essas coisas”, “eu não sou criativo e nem tenho capacidade pra isso”, “arte é pra quem pode”, entre outras crenças construídas ao longo de anos, advindas, muitas vezes, da falta de acesso, incentivos públicos, difusão e até de abordagens e metodologias falhas no ensino da arte, pode resultar em escassez de público de arte no que diz respeito à quantidade e qualidade (estar disponível para a experiência). Nesse contexto, a mediação cultural/artística pode abrir portas e janelas que oferecem recursos, da linguagem em seu saber-fazer artístico, ao público se tornar espectador com o “olhar de poeta” de que Rubem Alves (2018) fala e Larrosa (2002) teoriza. O olhar - que também é escuta, toque, é estar no momento presente do aqui-agora, capaz de experienciar algo que nos atravesse provocando uma transformação - assim como uma criança pequena experiencia o mundo.

No que diz respeito à criança espectadora, o que o adulto muitas vezes esquece é que esta tem sua própria vivência, experiência, pensamento e percepção. Ela não é um ser vazio que precisa ser preenchido com o que o adulto acredita que o convém. Assim como um espectador adulto, a criança também percebe a obra de arte através da sua história e experiência. Ela é um ser capaz de acreditar, amar, odiar, negar, concordar e construir sua própria interpretação, como um aluno que apreende o que o mestre apresenta a partir de sua subjetividade. Nesse ponto é possível comparar o fazer artístico com a educação, até porque a cultura faz parte da educação de um povo. Freire (2007) apresenta o aluno como um ser de permanente busca que não pode ser percebido fora das relações dialéticas com o mundo e com uma inteligência singular, como também afirmam algumas áreas do conhecimento, como a neurociência. Ou seja, o aluno não é alguém isento de conhecimentos. Ele conhece a si e ao mundo, é o sujeito de suas experiências.

Freire compreende a conscientização como processo permanente de assunção da condição de ser humano. Para ele, somente o ser humano é capaz de distanciar-se do mundo para refleti-lo, com o objetivo de ultrapassar a esfera espontânea de apreensão da realidade e de construir posturas epistemológicas críticas perante a vida social. [...] Desse modo, Freire, e em acordo com Boal, defende que a conscientização é um compromisso histórico, na medida em que o sujeito se insere criticamente na sociedade, transformando-a. (CANANDA, C.N., 2012, p.192)

Como uma maneira de perceber ativamente a realidade complexa, a conscientização se torna a chave para a emancipação do sujeito, que tem como pilares a aquisição crítica e criadora. A experiência estética pela arte faz do sujeito um (re)conhecedor de si próprio, do outro e do seu entorno. “A conscientização, segundo Boal, perpassa pelo corpo, voz, geração de ideias, partilhas, dentre outras formas de criação e expressão do sujeito” (CANDA, C.N, 2012, p.193). Contudo, a mediação é uma proposição de um saber-fazer que oferece ao sujeito ferramentas capazes de despertar essa conscientização criativa através da arte.

A mediação artística é um campo em expansão, em permanente transformação, cuja amplitude abarca diversas esferas do lugar do público na obra de arte. A confluência de campos da ordem da criação, da leitura e recepção e da mediação constrói espaços de encontros entre artistas e espectadores, artistas e artistas, espectadores e espectadores, até mesmo do espectador consigo mesmo. Acompanhando a transitoriedade da arte em seu aspecto movente e vivo, a mediação oferece um espaço de subjetivação provocado pela percepção da própria leitura da obra que acontece no e pelo corpo, numa esfera sensorial, sem, muitas vezes, ser perceptível à razão.

A vontade de desnudamento da arte, muitas vezes abordados em mediações artísticas, juntamente da apropriação do saber-fazer artístico, de seus meios de produção de processos internos e externos desperta a vontade e curiosidade do público em experienciar cada vez mais a arte enquanto linguagem expressamente humana. Assim, faz-se horizontal o plano do espectador e do artista, assim como o do mediador, no caso da presente pesquisa. A abertura desses processos de saber-fazer da arte oferece uma desalienação entre arte e sociedade, a partir da aproximação estabelecida nas relações constituintes da mediação artística. Não esquecendo que, estabelecer espaços de encontro também envolve segurança, acesso, descentralização dos meios e espaços, leis de incentivo ou financiadores, difusão, circulação, promoção, parcerias, formação de artistas, educadores e espectadores e, além de tudo isso, muita dedicação e amor pela arte.

Diante desses pensamentos, os seguintes questionamentos contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa: Como trabalhar uma educação dos sentidos em um ambiente embrutecido pela velocidade e excesso de

informações? Seria a criança uma grande aliada ao desembrutecimento de corpos, sendo ela matéria-prima para a sensibilidade lúdica do artista?

1.1 A criança como mestre

“Digo às vezes que não concebo nada tão magnífico e tão exemplar como irmos pela vida levando pela mão a criança que fomos, imaginar que cada um de nós teria de ser sempre dois, que fôssemos dois pela rua, dois tomando decisões, dois diante das diversas circunstâncias que nos rodeiam e provocamos. Todos iríamos pela mão de um ser de sete ou oito anos, nós mesmos, que nos observaria o tempo todo e a quem não poderíamos defraudar. Por isso é que eu digo [...] Deixa-te levar pela criança que foste. Creio que indo pela vida dessa maneira talvez não cometêssemos certas deslealdades ou traições, porque a criança que nós fomos nos puxaria pela manga e diria: ‘Não faças isso’.”
 JOSÉ SARAMAGO

As crianças são mestres em tudo o que fazem. Elas nos ensinam a arte da presença. Elas se entregam de corpo e alma aos momentos, às brincadeiras, no ato de comer um doce, de tomar um banho, aprender algo novo, etc. É com elas que precisamos aprender a sermos artistas melhores, afinal, as crianças são artistas natas. Neste subcapítulo teço algumas reflexões acerca da criança e da sua maestria na educação dos sentidos.

Nas crianças, os impulsos instintivos, emocionais e mentais, assim como os movimentos musculares e os comportamentos a que tudo isso impele, ainda são completamente inseparáveis. Elas agem como sentem. Falam como pensam. À medida que vão crescendo, os impulsos elementares e espontâneos, de um lado, e a descarga motora - os atos e comportamentos decorrentes desses impulsos - de outro separam-se cada vez mais (ELIAS, 1994, p. 98).

Isto posto, pode-se considerar, de acordo com Marcelo Colavitto (2019), em seus estudos sobre infâncias e a arte da palhaçaria, que a espontaneidade está interligada aos impulsos orgânicos da criança. Contudo, isso não resume que

somente a biologia é responsável pelo modo de ser infantil, mas que ela se configura em conjunto com as demais determinações (sociais, culturais, psicológicas, históricas e físicas). Porém, não se pode ignorar o fato de que suas pulsões naturais têm grande relevância ao analisar o contexto ontológico da infância. Estes impulsos instintivos fazem parte de sua maneira de estar mundo, moldando sua personalidade e suas relações sociais. Gradativamente, durante seu crescimento, ocorre um movimento civilizatório, no qual as determinações socioculturais vão se instaurando na criança, a fim de adequá-la às exigências do sistema.

Apesar de sofrer toda a influência dos dispositivos reguladores controladores do comportamento em busca de um corpo mais dócil e mais disciplinado (FOUCAULT, 2011), o sistema biológico – ou seja, o corpo – reage, resistindo ao condicionamento. Essa resistência acaba sendo vista como uma atitude descompassada daquilo que se considera normalidade. Nesse caso, o que é instintivo e natural é considerado inadequado e até mesmo patológico (COLAVITTO, 2019, p.94)

Ou seja, muitas crianças consideradas “problemáticas” são, inúmeras vezes, fruto de uma resistência ao sistema que condiciona e dociliza seus corpos desajustados e transgressores. E aí, mais uma vez, conseguimos enxergar a arte no movimento infantil. Seu eu artista nato se choca com a cultura coloca-o em relação e o faz, a partir dessa experiência, ser um modo de (r)existir no mundo. Assim, concordo com Manuel Jacinto Sarmiento (2004) quando diz que “a identidade das crianças é também a identidade cultural, isto é, a capacidade de as crianças construírem culturas não redutíveis totalmente às culturas dos adultos” (p. 11).

Compreendendo os movimentos infantis, diversos “segmentos humanistas a nível mundial trouxeram a criança para o foco das atenções, de modo a lhe garantir proteção e direitos e conferindo à criança o status de cidadã, portadora de direitos” (COLAVITTO, 2019, p.97). De acordo com a sociologia da infância hoje, é indispensável criar espaços nos quais as crianças sejam pertencentes e compreendidas enquanto cidadãs e sujeitas no mundo, pois, elas são o presente presentes na sociedade, além de condutoras de um futuro pautado na renovação, transformação, de infinitas possibilidades, pois são elas que representam aquilo que é o surgimento do novo no mundo. Em Colavitto (2019), é salientado os quatro pilares das culturas da infância propostos por Sarmiento (2004), a partir de enfoques fenomenológicos: a **interatividade** (capacidade da criança em perceber-se coletiva, parte de um grupo social), a **ludicidade** (pulsão espontânea que as crianças têm

para a brincadeira e o jogo), a **fantasia do real ou devaneio** (modo característico de criação e volição que configura sentido à vida, permitindo uma ressignificação poética do mundo) e a **reiteração ou devir** (olhar para o mundo a partir das experiências presentes e da dialogia despreconceituosa com os fenômenos). A partir desses eixos, o autor desdobrou “subcategorias híbridas, ou seja, que as transpassam e geram potenciais elementos que, congregados, resultam no todo formador do ‘estado de infância’. São elas: liberdade, prazer e poesia” (COLAVITTO, 2019, p.101).

Mas o que seria este “estado de infância” apresentado pelo autor?

Para os artistas, o estado de infância é essencial para que esse comportamento não possua um caráter artificial e pejorativo, mas sim, que se apresente como um estado espontâneo e verdadeiro [...] mantém essa infância como um “estado de alma” [...] colhendo dela toda a poiesis capaz de produzir a sensação de maravilhamento, em vista do mundo ordinário em que se habita. (COLAVITTO, 2019, p.149-151)

Sendo assim, ao mesmo tempo em que o artista, em contato com a criança-espectadora e sua “criança interior”, busca alcançar este “estado de infância”, este também pode ser desperto no espectador por meio de uma emoção ou sensação provocada pela fruição artística a partir da liberdade, prazer e poesia ali vivenciados.

De acordo com Marina Marcondes Machado (2010), compreende-se que a vida infantil é repleta de momentos de teatralidade e dramaticidade, ou seja, situações da vida cotidiana que a criança atua como *performer*. Ela vive em estado de *work in process* / trabalho em processo, numa não linearidade, mas em experiências do agora, presentificando algo de si e da cultura ao seu redor. E sua maneira de adequar-se ou não às realidades pré-estabelecidas, a partir de seus comportamentos, referenciais e corporalidades, oferece pistas às culturas da infância, suas “culturas de resistência” onde, de acordo com Sarmiento (2004), se correlacionam com a ideia de uma “contra-cultura” – ou ainda da existência de “anti estruturas”. Sarmiento (2007) busca desconstruir o olhar adultocêntrico presente em tantos trabalhos com crianças, a partir de uma “inteligibilidade da infância”, enxergando-as em sua autoria de sua própria socialização, como uma “criança sociológica”.

Na perspectiva fenomenológica, as corporalidades exercem uma noção fundamental que mescla noções biológicas, culturais e inter-relacionais. Com isso, as crianças aprendem modos “dramáticos” de ser no mundo, de uma maneira

polimorfa e dinâmica, a partir do tripé corpo-outro-mundo e suas expressividades. Na Fenomenologia da Infância a noção de corporalidade, como compreendida pela perspectiva merleau-pontiana¹¹, “convidando-nos a enxergar em cada criança um corpo que sinaliza a cultura, mergulhado nela” (MACHADO, 2010, p.125), percebendo seus gestos, expressões, corporalidades, pulsões e resistências.

A criança é em si um ser completo nela mesmo, apesar de estar em constante transformação e formação, assim como os adultos e o ciclo da natureza em geral. Porém, é preciso compreendê-la sob sua própria ótica. “Nenhuma criatura poderá desenvolver-se adequadamente se quem cuida dela não puder compreendê-la em sua maneira de ser, em suas necessidades vitais” (HEYDEBRAND, 2014, p.24). E obviamente, como espectadora-artista-professora que pretende travar um diálogo desierarquizado e descolonizado com o público infantil, observo em mim mesma a necessidade de aprender *com* e me integrar ainda mais nesse universo.

No desenvolver da criança, se prestarmos atenção, potencializarmos nossa observação e escuta, com amor e respeito, penetraremos mais fundo nos mistérios da sua vida anímica e orgânica, juntamente ao contexto e condições da vida exterior. Contudo, é preciso ter cuidado para que esta penetração não seja apenas analítica, mas sentida. Aos poucos ganhará maior nitidez e força, devendo ser regados com cuidado, a fim de serem formados e educados para que desabrochem e realizem-se de modo autêntico e autônomo.

Suas forças plasmadoras transcendem os limites do corpo prolongando-se no mundo exterior. Os jogos infantis, por exemplo, são a projeção de tais forças para fora do corpo através de um poder criativo orgânico. “Brincar é movimento e manifestação de uma força que faz com que a dinâmica criadora contida no corpo se projete também para fora.” (HEYDEBRAND, 2014, p. 54) As crianças de até três anos têm seus jogos ligados ao corpo, às suas atividades orgânicas. Seus sentidos estão começando a serem formados, por isso a cabeça grande comparada ao resto do corpo. Aos poucos a vida vai se retirando da cabeça, e transformando, gradativamente, em instrumento da consciência desperta e perceptiva. Deste modo, o jogo de fantasias, com objetivos mais precisos do que apenas ‘sentir’ o exterior, é

¹¹ Consultar a obra “Psicologia e pedagogia da criança” (2006), de Maurice Merleau-Ponty, na qual o autor compreende a criança e sua autenticidade, a partir de noções fenomenológicas, explicando que quando uma criança se relaciona com um objeto ao brincar, sua experiência o percebe, a partir da sua propriocepção, o que não necessariamente é a mesma do adulto que executa a ação, e nem de qualquer outro ser humano que a vê.

explorado a partir dos três anos de idade. O pequeno ser humano vai, então, dilatando-se para além de sua natureza, misturando-se com o mundo. As crianças pequenas não estão dentro, nem diante da natureza, elas são a natureza e não sabem ser separadas. Portanto,

Por sentirem dessa maneira é que as crianças podem brincar com qualquer objeto, especialmente com tudo o que a natureza lhes oferece. Flores, folhas, cascas de árvores, madeira, musgos, raízes, seja o que for, tudo fala diretamente à sua sensibilidade e fecunda sua fantasia. A força plasmadora que atua nas criaturas da natureza une-se às que modelam a criança. (HEYDEBRAND, 2014, p. 60)

Os sentidos provocam um sonhar sutil dentro para fora, plasmando a vida anímica do ser. Geralmente somos movidos pelo sentir ou por uma vontade cheia de emoções, que, ao virar-se para dentro de forma criativa, desperta a consciência. “O que as crianças sentem não são emoções passivas mais ou menos isentas de significado, mas uma força ativa que acrescenta o fruto das impressões sensoriais àquelas forças plasmadoras que modelam o corpo” (HEYDEBRAND, 2014, p. 59). Tudo faz parte de suas forças criadoras responsáveis pela estruturação de seus corpos. Porque entre a criança e natureza não há uma separação, elas querem estar no meio da vida. Seu universo de brincadeiras lúdicas é sério e deve ser respeitado como tal. Mas o adulto responsável por guiar o desenvolvimento desse pequeno ser, de acordo com a mesma autora, precisa tomar cuidado com os estímulos em excesso, pois, se “lhe despertar a consciência cedo demais, sem deixar-lhe o tempo suficiente para dormir, sonhar e brincar, ele plantará nela os germes para um envelhecimento prematuro” (HEYDEBRAND, 2014, p. 65). A busca pela tão idolatrada liberdade do ser, acontece, pois, no ato de brincar. Brincando, cria-se um mundo próprio, além do exterior.

Contudo, conforme evidencia Walter Benjamin (2017), no desenvolver da industrialização, uma emancipação dos brinquedos é traçada. O brinquedo se subtrai ao controle da família e torna-se cada vez mais estranho e alheio à criança. Sua lógica muda. Agora, ele busca servir ao sistema. “Pois quanto mais atraentes, no sentido corrente, são os brinquedos, mais de distanciam dos instrumentos de brincar; quanto mais ilimitadamente a imitação se manifesta neles, tanto mais se desviam da brincadeira viva” (BENJAMIN, 2017, p. 93). Para onde, então, vai essa liberdade? O que se busca é a preservação do mistério das brincadeiras e histórias, para que a criança possa imaginar, por exemplo, como esses brinquedos são feitos.

Goethe aponta uma compreensão feita por Lichtenbert: onde as crianças brincam existe um segredo enterrado (BENJAMIN, 2017). É isso que a criança deseja, é isso que estabelece uma relação viva com as coisas e o mundo. É por meio da vontade que ela se desenvolve.

Caroline von Heydebrand (2014) frisa que a educação moral também se dá a partir das forças plasmadoras que formam a criança. Suas representações imaginativas e impulsos expressivos nos oferecem materiais para plantar as sementes de uma vida ética. A educação moral e ética é algo presente dentro do universo da educação, especialmente a infantil. A arte continuamente andou de mãos dadas com a construção de uma sociedade cívica, buscando criar um senso de comunidade, tolerância, crítica, etc. Apesar de tal feitio, a moral é um assunto polêmico dentro da cultura e da educação. Deveria a arte ser relacionada com a moral ou a ética?

Benjamin (2017), critica o ensino da moral relacionado às exigências pedagógicas absolutas, em seu ensaio “O ensino da Moral” (1913). A moral, ou a “lei ética”, deve ser livre de motivações além de apenas fazer o bem, por intermédio da liberdade, sem metas ou finalidades determinadas, tendo apenas a vontade enquanto causa. Nessa perspectiva, a lei ética é inacessível para o educador, pois não pode ser instrumentalizada ou ter afinidade didática. A capacidade de empatia moral, em atividade prática, é um perigo da matéria didática. É impossível fazer uma criança amar o próximo de maneira pedagógica ou didática, ela só viverá tais sentimentos na comunidade, não em uma aula de moral. Diante disso, o filósofo defende um “ensino da moral” a partir do conceito de comunidade. É através da vivência de, ou *em*, comunidade que criamos um senso ético consciente e orgânico. Indo mais além, o “cotidiano de uma comunidade ética é plasmado de maneira religiosa.” (BENJAMIN, 2017, p.15)

Mas enquanto espectadora-artista-professora, ao contar uma história, por meio da cena, corpo ou oralidade, como lidar com seus aspectos moralizantes? Heydebrand (2014), salienta que tais histórias deveriam ser dramáticas, plásticas e cheias de vida, e que a moral deveria estar nos próprios acontecimentos da mesma, e não numa forma condensada de finalidade própria. O artista que procura criar um espaço criativo e potencializador para a criança, não pode temer o uso de efeitos dramáticos ou grotescos – pois assim são as naturezas dos chamados contos maravilhosos. Nessa situação, é possível perceber melhor a vida anímica infantil,

buscando ressuscitar em si as mesmas forças que estabelecem a essência primordial da criança.

O prazer de fabular é inerente a muitas pessoas que apenas ainda não o descobriram. A fonte da fantasia, que jorra tão naturalmente em toda alma humana, é muitas vezes, hoje, entulhada pela educação e pela vida. Mas assim como as forças plasmadoras modelam em cada homem o corpo, dando por exemplo uma forma bela a todos os ossos, e atuando, portanto, qual um artista natural dentro homem, existem em cada indivíduo as forças plasmadoras da fantasia, que só não aparecem por falta de exercício e que se vão atrofiando. No fundo, todo ser humano, só por sua formação orgânica, é destinado a ser um artista. Esse artista ainda está bem vivo na criança; mas quem sabe conservar as forças da infância pode fazer ressuscitar o artista que existe dentro de si. (HEYDEBRAND, 2014, p. 68)

O artista, como alguém que, geralmente, busca estar em constante contato com as sensibilidades da vida, se assemelha à criança que se encontra ligada ao sensível de modo mais íntimo, embora mais inconsciente. Apesar de muitas vezes subestimada, ela é capaz de alcançar o essencial das coisas. A criança pequena muitas vezes não distingue verdade e ficção, mas suas percepções sensoriais, apesar de ainda estarem em desenvolvimento, aparecem muito mais precisas do que em grande parte dos adultos. Quando ela dá livre curso às suas forças plasmadoras, um mundo de coisas pode emergir das profundezas inconscientes de sua alma. A brincadeira que vem do exterior é recolhida para alma (interior), projetando-se, então, para fora através dos gestos. É por isso que crianças sensíveis podem sofrer e até ficar doentes quando não lhes é permitido dar livre curso às suas forças plasmadoras criativas. Na realidade, sendo a criança um ser conectado à natureza, quando bloqueada de seus impulsos criativos, imaginativos e sensitivos, tende a cair numa apreensão fria e distante do mundo e das pessoas, faltando-lhe conexão e pertencimento (HEYDEBRAND, 2014).

Mais do que dominar as técnicas para ensinar, é preciso governar a arte de plasmar tal saber como artista. Nesse sentido, é necessário o constante exercício de aprender a ensinar, empenhando-se com todo o ser. Tão triste é contemplar adultos tendo seus sentidos embrutecidos pelo sistema, pois quanto “mais vivaz e criativo o indivíduo, melhor o desempenho de suas funções a serviço da comunidade. Ele não pode criar valores autênticos para sua comunidade quando lhe faltam espontaneidade, entusiasmo e presença de espírito.” (HEYDEBRAND, 2014, p.85) Visto isso, é importante salientar uma reeducação dos sentidos em busca do cultivo de tais capacidades perdidas.

Nos primeiros anos da escola, geralmente as crianças são ligadas aos aspectos não intelectuais da linguagem, por meio de sons e sentimentos. Especialmente as crianças menores vivenciam as coisas com todo o seu ser, através de percepções sensoriais as quais provocam representações permeadas de desejos de 'volições emotivas'. É por isso que diferentemente dos adultos, as crianças normalmente não são fruitoras estéticas passivas. Além de querer criar junto, participar, elas já corporalizam a experiência na maneira que vivencia no seu exterior, assim, as mesmas são tocadas por seus sentidos totalmente absorventes.

A percepção sensorial da criança é tal que ela entende perfeitamente [...] a existência de coisas ou seres encantados é perfeitamente aceitável para a psiquê infantil, já que a própria criança muitas vezes se sente como que encantada e afastada do mundo verdadeiro de onde ela provém. (HEYDEBRAND, 2014, p.98)

Rudolf Steiner (1861-1925), criador da pedagogia Waldorf, segundo Heydebrand (2014), acreditava que a vida deveria ser apresentada às crianças como 'cheia de moral e de fantasia' pois seria assim possível criar uma compreensão direta do coração. Contudo, é preciso evitar o sentimentalismo, pois ser poeta significa aprofundar-se na essência da natureza e viver conscientemente no território onde as crianças o fazem de maneira inconsciente. Através de imagens poéticas, ao lado das forças criativas, é possível envolver os pequenos em um ambiente lúdico e ao mesmo tempo trazer-lhes consciência desse mundo. Tais imagens são representações de uma realidade vital, as quais podem despertar e desenvolver a vida de forma artística, mas nunca dogmática, pois a imagem artística, mesmo ao educar, deixa o indivíduo livre. Aquilo que vivenciamos, principalmente quando crianças, nos contos é menos o decorrer da história do que a sequência das imagens, reside num estado anímico de encantamento do real. À vista disso, é mais adequado não priorizar uma explicação intelectual, pois, de modo geral, o que a alma infantil busca são elementos imaginativos, não ordenações racionais. A poesia está no campo suprasensorial, uma vez que

A criança é um ser em evolução; aquilo que recebe não pode ser rígido nem fixo, e sim maleável, capaz de evoluir e de acompanhar o fluxo das forças formadoras vivas [...] se a criança recebe o alimento anímico [...] será mais tarde forte o suficiente para pesquisar, para conhecer e para chegar, por discernimento próprio, a uma relação com os fundamentos [...] do mundo que correspondem à sua natureza e ao seu grau de desenvolvimento. (HEYDEBRAND, 2014, p. 116)

Em simbiose com as forças plasmadoras, as influências exteriores e pedagógicas atuarão no desenvolvimento de um indivíduo autônomo e ativo. A criança é um ser completo, mas também um fruto de um vir a ser. Em seu desenvolvimento adentra a etapa de evolução, 'de dentro para fora'. É ali que germina a força moral que deverá recriar e estará sujeita a evoluir. O maior efeito que o educador conseguirá provocar na criança, é menos pelo que ensina e mais pelo que ele próprio é, e pelo que desenvolve de si próprio em cada momento de seu contato com o educando. A criança em si é a mestra dessa comunhão. Assim como professores só se tornam verdadeiros mestres aprendendo com seus pupilos, um bom artista, que pensa teatro com crianças, necessita compreendê-las enquanto mestras na arte infantil acima de tudo. Portanto, educadores e artistas precisam ser pessoas capazes de transformarem-se.

Benjamin (2017) afirma que o adulto utiliza uma máscara chamada "experiência", carregando, muitas vezes, um ar de superioridade, inexpressiva e impenetrável, ela é sempre a mesma. Entretanto, o quão linda é a imagem da máscara caindo ao observar o encantamento de uma criança ao brincar com uma simples pedra? "A mim ensinou-me tudo. Ensinou-me a olhar para as coisas. Aponta-me todas as coisas que há nas flores. Mostra-me como as pedras são engraçadas quando a gente as têm na mão e olha devagar para elas" (Alberto Caeiro). Mas onde estaria a diferença deste olhar? Para Alves (2018), a diferença está no lugar onde os olhos são guardados – caixa de ferramentas (adultos) ou brinquedos (crianças). Ao habitarem a 'caixa de brinquedos', os olhos se transformam em órgãos de prazer, de fazer amor com o mundo. Por isso, concordo com o autor quando diz que as crianças são nossas mestras. É profundo e decisivo o efeito que um encontro entre duas pessoas as quais permitem-se crescer e evoluir em comunhão. E o que é o teatro se não um espaço potente de comunhão entre público, obra e artistas?

1.2 Questionamentos acerca de um teatro com crianças: de onde vem e para onde vai?

Sem a pretensão de esgotar as discussões sobre o assunto, este item

propõe-se a apresentar marcos históricos sobre a produção teatral para crianças. Compreendo que o conhecimento desse percurso possibilita o aprofundamento sobre as produções teatrais contemporâneas para crianças e contribui para o entendimento mais amplo das reflexões acerca da recepção e da mediação com crianças espectadoras em ambiente *on-line*. É importante salientar que o recorte histórico aqui apresentado é centralizado em estudos com maior ênfase nas produções teatrais do sul e sudeste brasileiro, com base na tradição hegemônica de publicações na área teatral do país, até hoje tidas como referências de rupturas históricas no teatro para crianças.

No decorrer da história do teatro para crianças no Brasil, a partir da década de 70, nota-se uma assídua discussão em torno da expressão Teatro Infantil. Segundo Aparecida de Souza (2000), o termo infantil está envolto por múltiplas conotações: biológicas, políticas, sociais e culturais – distintas em cada sociedade, de acordo com o espelhamento de tais termos que qualificam esta etapa de vida. À vista disso, a autora, ao citar o “Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa”, salienta a designação da palavra “infantil” em sinônimos como: “ingênuo; simples; tolo; marasmo”. Ou seja, é comum referenciar o termo infantil como expressão adjetiva pejorativa. Por outro lado, a chamada infância está inserida numa sociedade de consumo, que a menospreza enquanto ser ativo, tornando-a objeto de consumo passivo. Por certo, ainda que esta criança não tenha valor humano, na perspectiva da não produção, a mesma torna-se alvo constante de universos de produtos industriais/culturais, pois, sujeita a um plano futuro, nada mais é além de um mercado econômico inesgotável e garantido. Na medida em que consome massivamente, a criança é moldada de acordo com o modelo almejado pela indústria da fantasia, isto é, torna-se lucro, sendo difícil, na produção cultural, criar práticas artísticas com crianças que escapem da avidez desse sistema. Desta maneira, é preciso pensar na estética desse tipo de teatro e nos valores nele empregados.

Diante disso, trava-se uma discussão em torno da expressão Teatro Infantil. Alguns grupos e artistas declaram a preferência pelo Teatro para (ou com) Crianças, pois realça o valor e a responsabilidade para com estas, eliminando qualquer caráter pejorativo. A escolha do “para” crianças ou “com” crianças também diz respeito ao processo realizado. O “com” contextualiza uma participação mais ativa dos espectadores crianças, a partir de encontros prévios ou até mesmo ao longo da

criação, se estas fizeram parte do processo de alguma forma. Ou ainda: Teatro para todas as idades, salientando a equidade entre público adulto e criança, com os mesmos pesos e medidas para com ambos - além de frisar o fato de que no universo da criança também está seu envolvimento com a realidade e o mundo adulto. Contudo, vale elucidar que

A necessidade de substituição deste termo não bastará para resolver o descaso e a falta de informação que se têm sobre a infância e, mais especificamente, a falta de qualidade no teatro infantil. Nossa preocupação não deve estar em criar um novo termo que substitua o desgastado rótulo teatro infantil, mas na responsabilidade perante esse público. (SOUZA, 2000¹²)

Frequentemente, as proposições cênicas voltadas para crianças tratam-na de modo infantilizado, com base no entendimento de que ela tem pouca capacidade de reflexão e experiência. Nessa perspectiva, a estética infantil pouco mobiliza o potencial sensorial das crianças, promovendo uma vivência superficial da sua sensibilidade, percepção e imaginação. De acordo com Pupo (1991), a caracterização das personagens, nas dramaturgias infantis, é insuficiente, de pouca ou nenhuma contradição, com mínimos elementos que servem à trama, impossibilitando uma análise mais profunda destas. Através de estereótipos e personagens cristalizados, a dramaturgia infantil acaba perdendo o seu valor. A autora se refere as produções cênicas voltadas para crianças de uma determinada época, os anos de 1970, no entanto, cabe destacar que essas características ainda permanecem presentes em diversas encenações contemporâneas.

Essa superficialidade acaba contribuindo com o desenvolvimento de um espectador passivo, repleto de informações que normalmente serão esquecidas/abandonadas assim que a criança sair do teatro. A oportunidade de criar um ambiente no qual a criança possa vivenciar algo autêntico, profundo e transformador, capaz de alimentar seu imaginário, sua capacidade de reflexão, aumentando sua compreensão sobre alguns aspectos do mundo e da vida, é o que alimenta o meu interesse, como espectadora-artista-professora no teatro para criança – algo que, no fim, transcenda os limites que separam o teatro adulto do infantil.

¹² SOUZA, Maria Aparecida de. Teatro Infantil ou Teatro para Crianças? In: 4º Festival Nacional de Teatro Infantil de Blumenau, Revista do FENATIB, 2000. Disponível em: <<https://cibtij.org.br/teatro-infantil-ou-teatro-para-criancas/>> Acesso em: março 2021

Ao pensar em um teatro infantil, é comum visualizar um palco com muitas cores, adereços, cenários, figurinos, sons e imagens para atrair a atenção das crianças – o que, muitas vezes, leva a uma saturação, em função das informações visuais em demasia. Nesse sentido, a criança tende a se sentir perdida e, ao invés de aproximar, ela se distancia da obra. Em contrapartida, um teatro para crianças, capaz de ativar a autonomia delas, tendo em vista uma plateia mais efetiva na produção dos sentidos se concretiza por intermédio de um lugar cênico que promova uma experiência estética pela qual a formação do indivíduo está profundamente ligada.

Nos anos de 1970 no Brasil, diante do contexto político que se apresentava na época, a produção dramaturgica tendia a colaborar para a manutenção de privilégios de ordem social, ao subestimar ou ignorar o tratamento de temas que, de algum modo, incitasse ao questionamento tanto das relações entre os homens, quanto das instituições por eles criadas (PUPO, 1991). Inevitavelmente, a dramaturgia infantil naquela época contribuiu para a formação de uma visão de mundo que consagrou a ordem social vigente como a única possível. Ignorando os conhecimentos advindos da psicologia infantil e investigações sobre a criança da época, a produção desse setor foi sinalada como óbvia, sem criatividade e maniqueísta, portadora de uma dramaturgia velha, “cheias de pieguice, carregadas de diminutivos e repletas de didatismos e moralismos extremamente discutíveis” (VIEIRA, 2008, p.19). Como em todo momento de grande repressão social também nascem movimentos contrários que buscam repensar a produção artística, nesse sentido, artistas como Maria Clara Machado, Maria Helena Kühner, Ana Maria Machado e Ilo Krugli foram porta-vozes de tal discussão, buscando um aperfeiçoamento na qualidade dos espetáculos infantis.

Os anos de 1970 e 1980 foram cruciais, sendo considerado um divisor de águas para o teatro infantil. Contudo, com a roda do sistema girando, dependendo da força política do momento, é possível reencontrar tais pensamentos retrógrados acerca do teatro para crianças, reafirmando discursos, clichês e performances ultrapassadas e obsoletas. A magia do teatro infantil comercial é claramente empobrecida quando apresenta um “texto que não se sustenta nem como fantástico, nem como aniquilamento do fantástico” (PUPO, 1991, p. 54). Os elementos fantásticos presentes nas dramaturgias e literaturas

infantis, herdados dos contos de fada, são advindos das tradições orais de nossas culturas ancestrais. Ainda para Pupo (1991), a importância destes elementos no desenvolvimento da criança, de acordo com estudos como os de Bettelheim (1978), se faz presente nos referidos contos como representações externa de processos internos, ou seja, é essencial ser apreciado em sua acepção simbólica. Entretanto, em representações dos referidos contos, assim como em adaptações realizadas pela *Walt Disney*, visando o entretenimento e o lucro, grande parte de seus elementos simbólicos são suprimidos ou diminuídos, fazendo com que a sua compreensão integral seja reduzida. Assim, ao adocicá-los e retirar-lhes os conflitos essenciais, assim como suas partes obscuras, tira-se também toda a sua densidade e significado. (ABRAMOVICH, 1989)

Os próprios livros infantis, assim como as dramaturgias, muitas vezes, são provas da falta de significação para a criança, por conta de seus cunhos didáticos e moralistas. De acordo com Benjamin (2017), esse preconceito de que as crianças são tão alheias à vida que é preciso ser incansavelmente inventivo a fim de entretê-las constantemente acontece desde o iluminismo. E ao pedagogizar o universo lúdico da criança, ignora-se o fato de que o mundo está repleto de produtos residuais naturais (como pedras, galhos, terra, etc), considerados os mais puros objetos da atenção infantil. Porém, saliento também o outro lado da moeda: a vasta produção contemporânea de literaturas e dramaturgias para as infâncias, inclusive de autores nacionais, de extrema sensibilidade e cuidado. Autores e artistas que se recusam a abraçar o sistema da criança enquanto mercadoria. Em paralelo às inúmeras tiragens de literaturas adaptadas de produções de heróis e personagens estadunidenses, é possível encontrar obras que vão de encontro com as ludicidades, encantamentos e imagens não-limitantes das infâncias, atravessadas por narrativas poéticas profundas que fazem fluir o imaginário. O resgate de histórias da tradição oral ou até mesmo de novas criações desierarquizadas, descentralizadas e descolonizadas, ao lado de ilustrações incrivelmente inventivas potencializam as significâncias e abrem as portas para um novo olhar da produção literária para crianças.

Contudo, é perceptível, também, o descaso com que muitas vezes a encenação dos textos clássicos, material onde reside a história espiritual da humanidade, é levada ao palco, apresentando escassez criativa na cena. Veem-se atores reproduzindo clichês infantis com personagens estereotipados, ou uma

enxurrada de elementos jogados na cena sem cuidado estético, apenas com o objetivo de prender a atenção da criança durante o tempo do espetáculo. Um ambiente cênico que a criança pudesse completar os significados das imagens simbólicas com o seu olhar, com múltiplas possibilidades de associação, seria, nessa perspectiva, um espaço potente no qual a criança atue como agente ativo que participa na elaboração do sentido, na construção final da produção artística.

De acordo com Assis (2008), considera-se 73 anos de teatro infantil no Brasil, desde a primeira dramaturgia brasileira infantil ganhadora de inúmeros prêmios: o espetáculo *O Casaco Encantando* (1948), de Lúcia Benedetti, considerado um divisor de águas na história do teatro infantil no país. O referido espetáculo revelou uma dramaturgia de grande valor artístico e distante do cunho pedagógico ou moralizante, perspectiva muito utilizada em qualquer área de conhecimento que interagisse com o universo infantil naquela época. O espetáculo fez muito sucesso e, a partir de então, o teatro infantil começou a desvincular-se de uma concepção compreendida como mero apoio didático, projetando-se como obra de arte. A partir deste momento, houve a tentativa de uma legitimação do teatro infantil – mesmo que ainda hoje presenciemos o teatro infantil sendo tratado como mercadoria em muitos lugares. No Rio de Janeiro, alguns nomes começavam a entrar para a história, dentre eles, Maria Clara Machado, que, após sua primeira peça direcionada ao público infantil, *O Boi e o Burro a Caminho de Belém* (1953), ganhou prêmios em dramaturgia e fundou a célebre escola de teatro *O Tablado*. Machado elevou o teatro infantil ao patamar de obra artística, pois ao escrever para o teatro fomentava uma dramaturgia que negava ensinar à criança como seria certo ou errado ou a intenção de dar lições de moral. A sua proposta valorizava a ludicidade e buscava uma forma de comunicação efetiva com a criança, sem subestimá-la.

Eu acho que a gente não deve ensinar a criança numa peça. A gente deve montar uma peça como se monta uma de adulto [...] tem que passar para o espectador um momento de poesia, uma sensação, [...] quando escrevemos para crianças somos apenas aqueles que estão abrindo o caminho que vai do sonho à realidade. Estamos criando, através da arte e a partir do maravilhoso, a oportunidade do menino sentir que a vida pode ser bonita, feia, misteriosa, clara, escura, feita de sonhos e realidades (ASSIS, 2008¹³).

¹³ O posicionamento completo do artista está disponível no endereço eletrônico: <https://cbtij.org.br/tempo-de-comemoracao-tempo-de-reflexao-um-breve-historico-teatro-infantil-brasileiro/>. Acesso em janeiro de 2020.

Nos anos de 1970, grupos como Ventoforte, de Ilo Krugli, também ganharam grande destaque no cenário artístico infantil. Nesta década, o desenvolvimento das tendências inovadoras neste cenário teatral, de acordo com Pupo (1991), trouxe uma diversificação de propostas cênicas, entendendo o elemento lúdico, o jogo e o improviso como eixos principais norteadores do teatro, baseado no jogo espontâneo da criança. Deste modo, percebe-se a consagração de um teatro infantil possuidor de especificidades próprias. Contudo, ainda era possível encontrar, com grande frequência, em peças infantis da época, aspectos como: moralismos, didatismos, dramaturgia frágil, estereótipos, imagem infantil idiotizada, etc. Todavia, cabe destacar que ainda hoje é possível encontrar produções artísticas concebidas nos aspectos citados, por esta razão, artistas conscientes sobre o fazer teatral para crianças na atualidade buscam a criação de propostas cênicas, respeitando a singularidade das crianças e instigando suas distintas percepções.

A responsabilidade ética do profissional da arte, que se importa em estar envolvido e em comunhão constante com o seu público, reflete na necessidade de estar em constante busca e formação. O cenário acerca dos conhecimentos sobre teatro e infância, assim como as demais áreas de atuação, não acabam. É uma fonte inesgotável de estudos, pesquisas, práticas e novas descobertas. Assim, é importante que o arte-educador esteja a todo o momento receptivo às novas investigações e experiências que possam se apresentar ao seu redor. Como, na época, os novos conhecimentos acerca da psicologia e pedagogia infantil foram essenciais para o salto do desenvolvimento no teatro para crianças.

Com o desenvolvimento da psicologia e da pedagogia, viu-se ser importante que o adulto olhe para a criança como detentora de um ponto de vista particular a partir dela mesma. A criança está em constante desenvolvimento, mas o importante é o seu momento presente, pois não cabe viver sua vida apenas em prol de um futuro que o adulto interpreta como sendo o ideal para ela. Desta forma, o artista que deseja trabalhar com o universo da criança em busca de um teatro que a toque verdadeiramente, necessita ampliar a sua percepção, para compreender as crianças à sua volta e aquela que ainda vive dentro dele próprio. De fato, é necessário tentar ver sob a ótica do outro, sob o olhar da criança, como um exercício de alteridade. “E este é um exercício essencialmente teatral, afinal, o teatro não prescinde do outro, ele é inclusivo e generoso por natureza. Se há uma falha no fazer teatro para

crianças, há primeiramente uma falha no fazer teatro em si [...] ler um texto de dramaturgia para crianças significa ler o próprio teatro e ler a criança. E conseqüentemente, leremos como o adulto lê esta criança, visto que, em geral, este teatro é feito por adultos.” (ASSIS, 2008)¹⁴

Conforme Pupo (1991), a infância vive um processo de socialização, que se constitui segundo a organização da formação social inserida. Ou seja, tanto no teatro quanto na vida, a repartição do poder é desigual, pois, em nosso “sistema de relações de produção, a criança, tanto quanto o idoso, torna-se objeto do tratamento nitidamente discriminatório destinado aos indivíduos pouco ou nada produtivos” (PUPO, 1991, p. 18). Nessa perspectiva, o adulto é habitualmente o emissor e a criança o receptor, sendo, geralmente, de possibilidade de diálogo nula. Colocando o adulto em primeiro lugar, até mesmo em produções teatrais ditas infantis, grande parte dos autores utilizam-se de referenciais culturais adultos ou informações (muitas vezes até piadas) não decodificadas pelas crianças. É por isso que ao perceber os vínculos existentes, o enredo infantil conversa com a política cultural vigente, tornando-se claras as injustiças e imposições às quais a mensagem teatral dirigida às crianças se encontra sujeita.

Assim, a partir destas observações, pesquisadores e artistas ressaltam a importância do elemento lúdico na infância. Inspirados há décadas atrás, também, pelo filósofo Walter Benjamin (2017) e suas escritas sobre as cartilhas lúdicas (1931) – nas últimas décadas, os mesmos salientam os movimentos lúdicos do universo infantil, contribuindo para o nascimento de um novo e mais atento olhar sobre o ser da criança e sua natureza aventureira e curiosa, compreendendo que crianças pequenas necessitam ter o poder de comando de suas ‘brincadeiras’. A criança, segundo o filósofo, não deve ser colocada perante o objeto da aprendizagem, mas sobre ele.

Este é um dos princípios mais importantes do método educacional aqui representado: ela [a cartilha] não está direcionada para a ‘aquisição’ e ‘domínio’ de uma determinada matéria – essa espécie de aprendizagem é adequada apenas aos adultos -, mas leva em consideração a maneira de ser da criança, para quem a aprendizagem, como tudo o mais, significa pela sua própria natureza uma grande aventura [...] A velha escola obriga apenas a uma incessante corrida atrás de metas, a uma disputa generalizada para conquistar o ‘saber’ daquilo que o adulto todo-poderoso exige. Nisso,

¹⁴ASSIS, Adriana de. Tempo de comemoração, tempo de reflexão: um breve histórico do teatro infantil brasileiro. CTBTIJ, 2008. Disponível em: <<https://cbtij.org.br/tempo-de-comemoracao-tempo-de-reflexao-um-breve-historico-teatro-infantil-brasileiro/>>. Acesso em: janeiro de 2020.

porém, as portas para o verdadeiro saber são trancadas.” (BENJAMIN, 2017, p. 145)

Apesar da educação, da pedagogia e da psicologia infantil terem avançado muito nas últimas décadas e conquistado um lugar essencial dentro do universo infantil, por que ainda se vê tantos problemas acerca do teatro infantil? Qual é a importância de, como espectadora-artista-professora insistir na recepção e mediação cultural ao pensar num processo de produção em consonância ao universo infantil? Como oferecer e vivenciar uma experiência artística dotada de significados a partir de uma tela que separa (ou une) corpos?

2 ENCONTROS E CONEXÕES ATRAVÉS DO CORPO E TELA E SUAS PROBLEMÁTICAS

Meu percurso com a mediação teatral se encontra em um território de experimentação, assim como as criações artísticas, não excluindo as dificuldades do caminho. Qual o papel da mediação cultural? Seria ela realmente necessária, pensando na fruição estética da arte *on-line* contemporânea? O que as crianças podem nos ensinar sobre mediação, recepção e criação artística? O que a arte empresta para a nova realidade virtual? Qual o potencial da arte como regime do sensível? Como criar um espaço *on-line* de fruição artística em potencial? Como meu corpo espectadora-artista-professora-mediadora poderia convidar o corpo do espectador-fazedor-de-arte para um encontro estético?

Mediar é pensar nos modos de relação e em como os artistas em formação estabelecem esse pensamento de coisa pública em suas criações. De que modo o ser público pode participar dos processos de criação, pois a mediação começa na criação e termina no acontecimento - para além da performance/obra, se é que termina, pois a leitura pode nunca acabar. Os processos de mediação nos convidam às memórias de uma outra leitura, do que já vimos ou experienciamos, da nossa própria trajetória pessoal, cultural e artística. É um processo de camadas, cujas memórias involuntárias são despertadas através de situações imprevisíveis que traz, por consequência, outras memórias imprevisíveis de maneira inesperada. O processo de pensar, para Deleuze (2003) é um processo involuntário que acontece quando o signo nos rouba a paz e nos faz pensar. E é nesse pensamento provocado pela obra que chocamos os ovos da experiência fazendo nascer o pensamento crítico. (DESGRANGES, 2006) Aqui, falamos de uma recepção da obra pelo espectador que é tátil (BENJAMIN, 2017), que ao invés de buscar compreender o que a obra “quer dizer”, busca-se perceber o que acontece no próprio corpo ao fruí-la - “ao invés de eu entrar na obra a obra entra em mim”. É optar pela perspectiva da arte enquanto acontecimento e na mediação artística enquanto um projeto artístico, enquanto jogo. Pensar nas alterações provadas e provocadas no espectador oferecendo novas perspectivas em trânsito, em movimentos involuntários e voluntários ao mesmo tempo, provocados pela atenção e desatenção em equilíbrio, que relaciona-se com as memórias retroalimentadas.

Como arte-educadora habito um território metaestável, em um entre-lugar da

organização e desorganizações constante de formulações e pensamentos, criando possibilidades, e não respostas, à tais questões.

[...] são os pensamentos organizados pelo corpo artista que nascem com aptidão para desestabilizar outros arranjos, já organizados anteriormente, de modo a acionar o sistema límbico (o centro da vida) e promover o aparecimento de novas metáforas complexas no trânsito entre corpo e ambiente (GREINER, 2006, p.109).

Não há formulações verdadeiras e acabadas. “Pensar não é saber as respostas. Pensar é saber fazer perguntas [...] em *Crítica da razão pura* de Kant [...] o conhecimento se inicia com as perguntas que fazemos à natureza. Mas essas perguntas surgem quando nós, ao contemplarmos a natureza, nos sentimos provocados por seus assombros” (ALVES, 2018, p.85). Aqui é o meio, contido de início, mas não de fim. O que desejo é pensar junto e desfronterizar territórios outros, para além deste que se faz presente em minha trajetória. A pandemia atravessou a todos com suas mudanças e novas proposições. O território *on-line*, já conhecido por muitos, hoje trouxe novas dificuldades e possibilidades.

Analisando o corpo presente, na atual circunstância que enfrentamos desde 2020, percebo que tudo nos é atravessado pelo corpo que se transforma a cada experiência vivida. Um corpo acontecimento, comunicacional e não representativo, que atravessa e é atravessado pelo presente. Corpo humano em simbiose com um corpo máquina. Hoje sou através da tela. Uma tela que conecta e desconecta corpos e pensamentos. Nós vivemos entre elementos humanos e não humanos, na interação e mistura de corpos coletivos individualizados, e nesse território de desfronterização, revelam-se faíscas de alteridades. Neste entre-lugar, a pele faz-se aberta e porosa, num trânsito dentro-fora, fora-dentro, em contínua contaminação.

A relação do artista com o corpo vem sendo, desde o século XX, sujeito e objeto da experiência artística e ganhou ainda mais notoriedade com o advento das tecnologias. É percebida certa dissolução de nossas fronteiras físicas, sensíveis e cognitivas e, assim, novos modos de pensar a relação corpo, arte e tecnologia estão emergindo. No início dos anos 2000, era possível encontrar estudos com termos como “biocibernético” – evolução biológica por meio da tecnologia, criando um novo imaginário do corpo e da consciência. O “pós-humano” propõe um corpo híbrido, transfigurado e transmutado, que vem sendo estudado, interrogado e

problematizado, especialmente no espaço da arte e da educação, e até mesmo compreendido como uma “superação da oposição entre o universo orgânico do corpo e o universo mecânico da tecnologia.” (SANTELLA, 2003, p.66) Em consonância com essa relação entre organismo e máquina, numa guerra de fronteira e des-territórios, Haraway (2000) introduziu o elemento ciborgue – determinante na nossa política -, um organismo cibernético, híbrido de máquina e organismo que funde realidade social e ficção. Tais seres híbridos, emergentes do final do século XX, salienta a unificação entre humano, animal e máquina. Criaturas de um mundo pós gênero, os ciborgues advém de correntes feministas, que vieram nos mostrar conexões entre humano e outras criaturas vivas e não vivas. Numa sociedade na qual “máquinas são perturbadoramente vivas e nós mesmos assustadoramente mortos” (HARAWAY, 2000, p.46), a fronteira entre o físico e o não físico se confundem, mostrando-se imprecisa. Para a autora, a criatura ciber-humana é uma “contribuição para teoria e para cultura socialista feminista, de uma forma pós-modernismo, não naturalista, na tradição utópica de se imaginar um mundo sem gênero, que será talvez um mundo sem gênese, mas, talvez, também, um mundo sem fim.” (HARAWAY, 2000, p.42) Nessa perspectiva, sendo o ciborgue um corpo superior, estaria ele imunizado aos processos exaustivos da nossa sociedade-sob-telas? Estaria o corpo ciborgue preparado para maquinizar seus processos criativos? Suas conexões estariam expostas aos problemas relacionais de desconexão e das (tele)presenças? De acordo com Haraway, “uma visão única produz ilusões piores do que visão dupla ou do que uma visão de um mostro de múltiplas cabeças” (2000, p.51). Noto que temos aqui um problema de múltiplas cabeças.

O cultivo da atenção na experiência estética consiste em recompor, reativar, reinventar um regime de ritmo atencional, que funciona como o ritmo da respiração, alternando tensão e distensão. A suspensão que, como dissemos, pode ser desencadeada pela experiência com a arte, prepara a atenção para o encontro com a virtualidade que nos habita, que é fundamental para a bifurcação dos regimes cognitivos existentes e sua reinvenção. Sob suspensão, e passando por esse tipo de atenção a si, a cognição opera num nível zero de intencionalidade, acionando uma concentração sem foco e aberta ao presente. O ritmo atencional revela aí sua dimensão paradoxal: esforçar-se para soltar, fechar para abrir, concentrar para deixar-vir. (KASTRUP, 2012, p. 31)

A dificuldade de concentração, que atualmente caracteriza as formas cognitivas predominantes, demanda estratégias metodológicas consistentes e

inventivas. A tela, muitas vezes, produz um corpo exausto e saturado de informações, detendo uma atenção coercitiva e focada naquilo que o mercado visa prender o indivíduo. O mundo moderno exige desse corpo-máquina a capacidade de fazer várias coisas ao mesmo tempo, produzir, alimentar (o mais rápido possível), ao mesmo tempo com que socializa e vende a própria imagem. Contudo, a falta de atenção aberta, faz com que o corpo entre numa combustão até o momento que não funcionará mais. Essa atenção tem um valor comercial, e por isso “a mídia busca capturá-la a todo custo” (KASTRUP, 2012, p.23) através de incansáveis estímulos. Uma economia da atenção. Por isso busca-se escapes, momentos de experiências que possibilitem uma suspensão.

Acredito na arte como modo de acessar uma atenção hapática¹⁵, aberta, maleável e cinestésica, por meio de uma cognição inventiva, a fim de acessar todos os sentidos. O funcionamento da atenção na experiência estética envolve uma duração, uma suspensão, para que algo aconteça, um atravessamento temporal da experiência. A atenção é como um músculo que se precisa ser exercitado para um adensamento e alargamento da experiência. Flexível e modulável, essa atenção pode se dar de modo voluntário e interessado ou forçado por um acontecimento. Esta atenção aberta, ou hapática, é um processo complexo, que pode ser aprendido e cultivado, possuidor de múltiplos gestos atencionais, e que “não se resume ao gesto de prestar atenção nem a um funcionamento binário atenção-desatenção” (KASTRUP, 2012, p.24). Uma das ações necessárias para alcançar tal estado de atenção é cultivando todos os sentidos, mas principalmente a audição, e o tato ativo e exploratório por meio de “imagens mentais, mapas cognitivos e todo um *unwelt*”, a partir de uma “alteridade em mim, que me habita, e é especialmente percebida pela atenção a si que o agenciamento com a obra possibilita. Eis aí o cerne do problema da articulação entre arte, cognição inventiva e produção de subjetividade.” (KASTRUP, 2012, p.28)

É através da atenção hapática, e não óptica, que o corpo encontra uma chance de continuar a ser/estar presente. Abrindo janelas e frestas, através da tela, para a escuta e o toque do corpo pós-humano que ainda busca a conexão com o desvirtual. Corpo que clama por uma suspensão que possibilite a experiência, a inventividade de um corpo que cria a partir dele mesmo e que busca, através do seu

¹⁵ Termo utilizado por Virginia Kastrup (2012), pesquisadora do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

sensorio-motor, borrar os contornos das fronteiras e das superfícies lisas de uma tela de computador. É nos mistérios de um corpo híbrido que eu-mundo segue criando espaços de encontros e conexões de afetos e multiplicidades. Atravessamentos e travessias que compõem a dança de um corpo-artista, que enxerga na arte a ponte para um mundo além das fronteiras - potências e possibilidades para além das telas.

Diante de tamanha complexidade envolvendo a presente realidade, volto-me, novamente, à compreensão da necessidade de espaços brincantes, de construções sensorio-poéticas. Lançando um olhar mais específico às artes da cena, também conhecida como arte da presença, do encontro, do aqui-agora, como a criação e mediação de performatividades virtuais poderia contribuir para a construção de um “i-espço”¹⁶ de encontros e conexões reais? Apesar da resistência da arte da presença se criar em realidade virtual, é o panorama que nos foi (in¹⁷)posto. Como diz Rubem Alves, “é a necessidade que faz o sapo pular” (2018, p.125). É o terreno instável e movediço que subverte a expectativa, nos proporcionando sair de um espaço seguro, movendo novos olhares e horizontes, a fim de buscar alternativas, “pontes poéticas que o amor constrói” (ALVES, 2018, p.129), para contribuir em nosso processo evolutivo. Certamente,

O corpo muda de estado cada vez que percebe o mundo. E o corpo artista é aquele em que aquilo que ocorre ocasionalmente como desestabilizador de todos os outros corpos (acionando o sistema límbico) vai perdurar [...] desta experiência, necessariamente arrebatadora, nascem metáforas imediatas e complexas que serão, por sua vez, operadores de outras experiências sucessivas, prontas a desestabilizar, outros contextos (corpos e ambientes) mapeados instantaneamente de modo que o risco tornar-se-á inevitavelmente presente. (GREINER, 2006, p. 123)

Me apoio em Christine Greiner (2006) quando esta aponta a importância da arte para a sobrevivência e evolução da espécie humana, através dos estudos e experiências do corpo, onde arte e corpo atuam como colaboradores na formulação de novas epistemologias. A atividade estética representa, tanto para o artista quando para o espectador, uma ignição para a vida, permitindo a exploração de estados corporais latentes e presentes no aqui-agora, na ânsia por provocar ou engajar um corpo vivo e atuante na sociedade. A arte é movimento e acontecimento no corpo

¹⁶ “I” de internet. Termo criado por mim para a facilitação em relacionar qualquer palavra com o contexto *on-line* da internet.

¹⁷ “In” de internet e do inglês “dentro”.

que junto a ela participa.

Minha crença é que, através dos sentidos, as pessoas experimentam o mundo. Contudo, a percepção humana encontra-se confundida na saturação de sensações que o “i-mundo” ostenta. Seria a arte uma forma de reconexão com nossas percepções e sensações? Rubem Alves (2018) propõe, através de um conhecimento atrelado ao prazer, uma educação dos sentidos diante do empobrecimento de experiências prazerosas que o mundo e a educação moderna dispõem. “Os sentidos brutos são os sentidos em si mesmos. Os sentidos se educam ao serem tocados pela poesia.” (ALVES, 2018, p.49)

E o que é que tem serventia? Duas coisas apenas. Primeiro, coisas que são úteis, conhecimentos-ferramentas, conhecimentos que nos ajudam a entender e a fazer coisas [...] A outra coisa que tem serventia são os prazeres. Prazeres não são ferramentas. Não têm função prática. Mas dão alegria. Dão sentido à vida. O corpo não se esquece dos prazeres. Educar, assim, tem a ver com as duas caixas que o corpo carrega: a caixa de ferramentas e a caixa de brinquedos. Na caixa de ferramentas estão os conhecimentos que são meios para viver. Na caixa de brinquedos estão os conhecimentos que nos dão razões para viver. (ALVES, 2018, p. 84)

Para o autor, a educação é (deveria ser) o encontro da caixa de ferramentas com a caixa de brinquedos. Para mim, assim também é a cultura – a simbiose de aspectos político-sociais (ferramentas) e arte (expressão de seus prazeres e inutilidades¹⁸). A arte é um dos aspectos de uma cultura, mas a cultura está presente na arte. A arte é cultural, assim, a arte completa posições e conjunturas político-sociais.

Conforme Christophe Turcke (2010), vivemos em uma sociedade excitada. Há uma “coerção generalizada da percepção” que vem se instaurando desde o desenvolvimento das mídias na segunda metade do século XX. Não é uma novidade que nossas sensações orientam as “batidas do pulso da nossa vida”. O mundo é dominado pela propaganda comercial. Para onde olhamos há uma marca, uma propaganda, que nos prende a atenção através da nossa percepção. E tudo isso para um único objetivo: vender. Tais condições econômicas do capitalismo tem sua lógica própria, formada por uma expressão e coerção de forças econômicas, que atua sob forma de pressão, buscando preservar a sociedade neste mesmo lugar, através da alta atividade do sistema nervoso dos indivíduos que lhe são

¹⁸ Referência à metáfora das inutilidades de Rubem Alves, na qual o mundo seria dividido em dois, as coisas úteis e as inúteis (2018).

subordinados. Diante disso, tanto técnica quanto economicamente, a publicidade e a indústria cultural se confundem, esse é o papel de um sistema que se autoalimenta e se autorreproduz. Esse sistema se utiliza da saturação das sensações e confusão das percepções para propagar uma política do “ter” para poder “ser/estar” “aí”. Essa “injeção de sensações” se dá como uma investida alucinada em busca do prazer da vida, a qual Turcke (2010) chama de “Sensation seeking” (busca pela sensação), por querer sentir-se vivo em todas as suas fibras. Estamos construindo ferramentas para acessar a caixa de brinquedos (onde se encontra o prazer, o riso e o gozo da vida)? Ou estamos condicionados a uma realidade que nos implode de informações até esgotarem nossas forças criadoras?

Ao utilizar-se desta ação comunicativa, o comercial corre o risco de se equivaler à presença social. Tal “compulsão generalizada” passa a ser uma necessidade natural do homem. “Quem não faz propaganda não comunica, é como uma emissora que não emite: praticamente não está ‘aí’ (TURCKE, 2010, p.37). Quem não chama atenção ou causa sensação corre o risco de não ser percebido. *Esse est percipi* (ser é ser percebido) é estudado pelo teólogo George Berkeley, o qual Turcke (2010) endossa que os seres humanos, como seres sensíveis, dependem das sensações transmitidas pelos órgãos sensoriais. Ou seja, o que por nós não é percebido simplesmente não é. Mas algo deixa de ser porque ninguém o percebe? Cabe destacar que a condição de ser notado hoje em dia, também implica em ser controlado. Entre a presença e o controle, o que há?

Hoje, através da chamada realidade virtual, observamos a presença do corpo desaparecendo por detrás da tela. Muitas pessoas se escondem, vivem, se relacionam afetivamente através da internet. A presença corporal acaba tendo um efeito apagado e muitas vezes sem graça comparado com a mídia, ou com as redes sociais, por exemplo, onde postamos nossos momentos mais felizes, nos utilizamos de filtros e de efeitos para atingir uma perfeição idealizada de vida. E quando o sujeito olha para a realidade, encontra-se num “vazio moderno” (TURCKE, 2010), vazio de si, mas lotado de informações, produtos, sons e cores, invadido por um medo existencial. A partir dos aparelhos portáteis novos padrões comportamentais e novas cargas nervosas são despertadas. No momento em que a tecnologia atravessa fundo no indivíduo - transmissor de si próprio - sua presença pessoal é substituída por uma etérea. A realidade virtual é capaz de fortalecer ou enfraquecer o próprio fenômeno do “estar-aí.” O medo de não ser percebido e estar fora do

mundo, é como estar morto. Segundo Turcke (2010), a tecnologia social de exclusão de Foucault, acredita que pessoas sem acesso à internet são marginalizadas socialmente, excluídas, praticamente inexistentes. Elas não consomem as informações, e não informam sobre elas. Pois, ser emissor é ser recepção – ser é perceber. Se a realidade virtual é a nova realidade, como muitos defendem, deveríamos incluir todos. Aí está a grande ambiguidade - a exclusão, assim como a integração, pode ser degradante. A força econômica cria através do trabalho a obrigação de oferecermos algo, “produzimos conteúdos” para o mundo. Tudo se transforma em produto, inclusive nós mesmos.

Se compararmos as realidades, os estímulos presentes nestas não são páreo para a torrente de excitação midiática do espetacular. Porém, muitas vezes, estímulos demais são estímulos de menos, e vice versa. “A tela que me liga o mundo é também a divisória que me separa dele, fazendo o próprio domicílio assemelhar-se a um anônimo de quarentena e gerando um novo estado: o do excluído completamente integrado.” (TURCKE, 2010, p.71) Desta maneira, quanto mais manipulada pela tecnologia menos a percepção nos pertence. Podendo-se dizer que estar e se sentir excluído torna-se um só.

E qual seria o papel da arte no atual contexto ambíguo de uma sociedade tecnológica movida pela saturação das percepções, na qual o sujeito é integrado e excluído ao mesmo tempo em que busca sentir-se vivo e conectado com o mundo ao seu redor? Qual é a potência da arte num contexto pandêmico, em que o *on-line* torna-se o “novo real” e as conexões e afecções acontecem através da tela? O que a arte, especificamente o teatro, contribui para um encontro afetivo entre público, obra e artista? E qual o lugar da Mediação Cultural nessa aproximação?

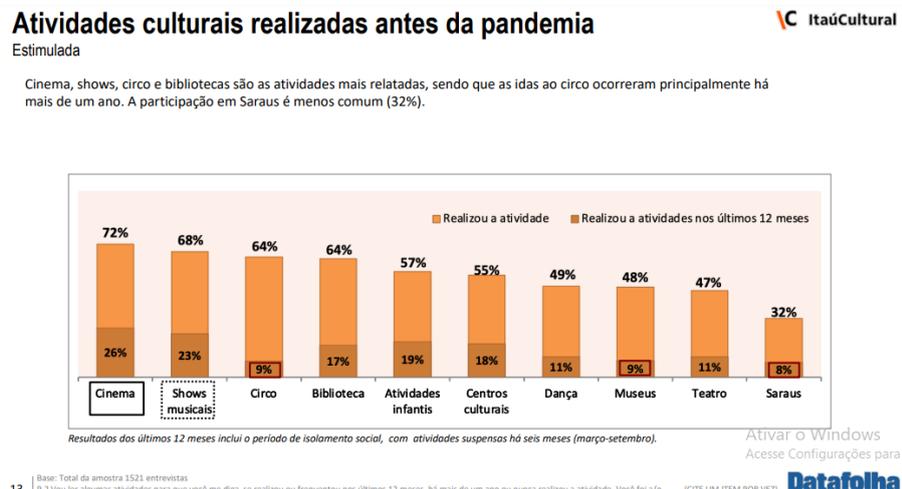
A arte, contaminada por todas as complexidades do mundo *on-line* hoje, para se fazer presente e (re)existir nas atuais conjecturas, cria estratégias de afecções e sensibilizações do sentidos, permitindo-nos (re)aprender a continuar movendo o mundo sem negar suas novas realidades. A “realidade virtual” é uma realidade, está posta, a pandemia trouxe o teatro para o *on-line*, isto também está posto. Mas e agora? O que devemos, enquanto artistas-mediadores, fazer com isto? Se faz necessário, mais do que nunca, abraçar a realidade e (re)encontrar seus encantamentos e potências afetivas de vida; mesmo que seja através de telas. E apesar de pensarmos ser “apenas um momento” e que “logo vai passar”, o rio nunca é o mesmo a partir das transformações que o atravessaram. Ou seja, mesmo com a

pandemia superada e a vida presencial retomada, tudo o que emergiu de novas possibilidades durante esse período ganha espaço como novas formas de vida. As *lives* diminuirão, como já está acontecendo, mas não vão acabar, assim como as artes *on-line*.

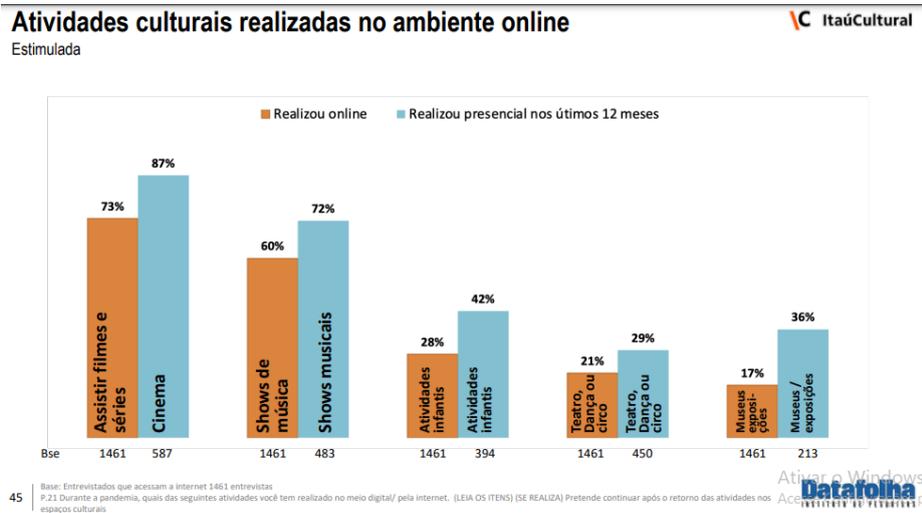
2.1 Arte *on-line*? Panorama de interesse cultural brasileiro durante a pandemia

Em 2020 nos vimos obrigados a habitar o universo *on-line* e aceitá-lo como espaço real. Sem a internet e a tecnologia, nesse momento tão desafiador, teríamos enfrentado um colapso social ainda maior do que o experienciado até agora. Como teríamos nos relacionado? Como teríamos nos comunicado? E as crianças e seus familiares e amigos? E como a escola teria feito? E a arte? É impossível saber porque, graças aos adventos tecnológicos, pudemos continuar a vida em uma “nova realidade” virtual. Porém, em relação à arte *on-line* e seus espectadores, como foi a sua recepção durante o período de pandemia?

Figura 1: Atividades culturais realizadas antes da pandemia



Fonte: Itaú Cultural e Data Folha (2020)

Figura 2: Atividades culturais realizadas no ambiente *on-line*

Fonte: Itaú Cultural e Data Folha (2020)

Pode-se observar, de acordo com a pesquisa¹⁹, que os hábitos de eventos culturais antes da pandemia já sofriam de grande discrepância no que diz respeito às diferentes áreas artísticas. Como consegue-se perceber, o teatro, além de ser um dos menos procurados, também permaneceu tendo baixo acesso durante a pandemia. O cinema e os eventos musicais estão muito à frente dos demais. É significativo e esperado o aumento que as atividades *on-line* tiveram durante o período de pandemia mas, se compararmos com o presencial, ainda não parece obter o mesmo alcance.

¹⁹ Pesquisa “Hábitos Culturais: expectativa de abertura e comportamento digital”, realizada pelo Itaú Cultural e Data Folha, em Setembro de 2020, de forma quantitativa, com abordagem telefônica (C.A.T.I.), a partir de entrevistas com homens e mulheres, de idade entre 16 e 65 anos, integrantes de todas as classes econômicas e diversas regiões do Brasil.

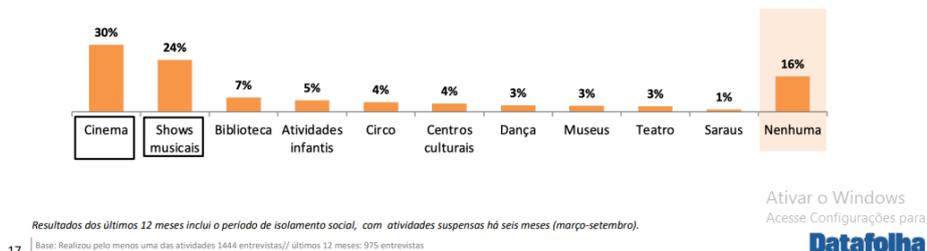
Figura 3: Atividades culturais que mais sentiu falta durante a pandemia

Atividades culturais que mais sentiu falta durante a pandemia

Estimulada e única

ItaúCultural

Cinema é atividade que os brasileiros mais sentiram falta durante o período de fechamento dos espaços dedicados a atividades culturais e entretenimento. Shows musicais ficam em um segundo patamar com 24% das menções.



Fonte: Itaú Cultural e Data Folha (2020)

Os shows musicais e o cinema também permaneceram na frente entre os mais saudosos, enquanto o teatro, novamente, permaneceu entre os últimos.

Figura 4: O que sente falta com o fechamento das atividades culturais

O que sente falta com o fechamento das atividades culturais

Espontânea e múltipla

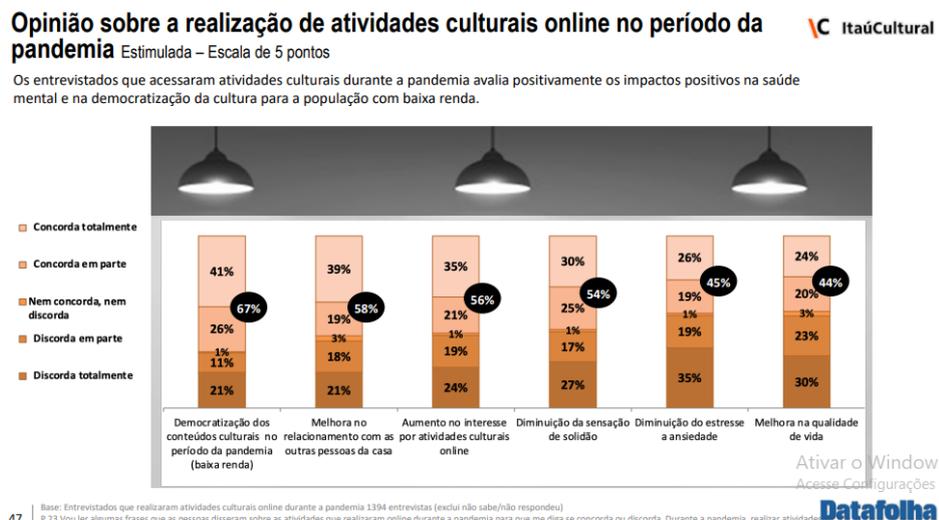
ItaúCultural



Fonte: Itaú Cultural e Data Folha (2020)

A partir deste gráfico, nota-se que o entretenimento, a diversão e a interação entre as pessoas são os aspectos que o público sentiu mais falta em relação aos eventos culturais presenciais.

Figura 5: Opinião sobre a realização de atividades culturais online no período da pandemia



Fonte: Itaú Cultural e Data Folha (2020)

A democratização do acesso em eventos culturais *on-line* foi a questão que mais chamou atenção no gráfico acima. No presencial essa sempre foi, e ainda é, uma questão bastante discutida pelas políticas culturais. Tanto é considerado um aspecto essencial ao discutir sobre trabalhos artísticos que nas leis de incentivo à cultura a democratização do acesso é considerada uma pauta obrigatória e indispensável. Contudo, é importante lembrar que ao mesmo tempo em que os eventos culturais virtuais abriram espaços para a democratização do acesso, o próprio acesso à internet ainda foi uma questão bastante frágil e debatida ao longo da pandemia. Pois, não apenas seria resolvida com a doação de computadores pela educação pública (como aconteceu em diversos estados) mas, principalmente, pela falta de acesso à rede de internet paga.

Hoje, 46 milhões de brasileiros não tem acesso à internet. Desse total, 45% explicam que a falta de acesso acontece porque o serviço é muito caro e para 37% dessas pessoas, a falta do aparelho celular, computador ou tablet também é uma das razões. De acordo a pesquisa TIC Domicílios, realizada pelo Centro Regional e Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic), em 2019, 74% da população tinha acesso à internet, o que correspondia a 134 milhões de pessoas e 71% dos lares do país. [...] a cada cinco pessoas, uma afirma que só consegue acessar a internet através da rede emprestada do vizinho. 'Falando do nível de indivíduo, a gente pode dizer que o usuário de internet no Brasil é predominantemente urbano; escolaridade maior, principalmente médio e superior; tende a ter idade entre 10 e 45 anos; e sobretudo das classes mais altas, A e B', explica Fabio Storino, analista de informações do Cetic. (RAQUEL, 2020)²⁰

²⁰Artigo publicado pelo site Brasil de Fato, disponível em <
[https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-](https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no)

Além dos fatos influenciadores como, o grau de instrução, a faixa etária, a utilidade do uso da internet, a habilidade com o equipamento, a renda e faixa salarial, os territórios rurais, entre outros. De fato, o acesso à internet continua sendo uma problemática no país. A desigualdade social, somada à crise econômica acarretada pela pandemia mundial, continua atingindo ainda mais brasileiros a cada dia. É impossível desconsiderar tais fatores ao falar sobre o acesso à arte virtual, mesmo porque, o reflexo da cultura e educação de um país revela, também, seu nível de desigualdade e desenvolvimento socioeconômico. É importante se atentar: como pensar em consumir arte virtual quando há escassez de internet para estudar ou comida para comer?

Agora lanço o olhar sobre àqueles com acesso à internet para dar continuidade à esta pesquisa. De início as *lives* e eventos artísticos e culturais virtuais pareceram agradar e inspirar afecções em pessoas isoladas socialmente e temerosas pelo momento que passamos. Contudo, após um ano de pandemia, esse público pareceu começar a cansar dessas conexões artísticas virtuais, as *lives* pareciam não ter mais tanta graça e seu público começou a diminuir.

A diminuição das lives reflete o lento processo de retorno às atividades, após mais de 100 dias de confinamento. Mas a queda de interesse parece ligada também a outro detalhe. Enquanto as lives, de início, surgiram como uma forma de mobilização que unia e galvanizava as pessoas num momento de exceção e de dúvidas, com o passar do tempo elas foram se tornando um item frugal mesmo para quem permanece em casa [...]talvez esteja ocorrendo o que sempre se dá com a supersaturação dos modismos: ninguém aguenta mais. (BRANCO CRUZ, 2020)²¹

A verdade é que as *lives* e apresentações/eventos virtuais passaram e continuam a passar por altos e baixos. Pois, ainda enfrentamos medidas de restrição no que diz respeito à eventos presenciais na medida em que ainda lidamos com a contaminação pelo Coronavírus e suas variantes.

Diante dessas informações, da baixa procura pelo teatro *on-line*, e o envolvimento das crianças em atividades online, discutido no primeiro capítulo, seria a Mediação Cultural o alicerce para manter viva a arte no período de pandemia?

brasil> Acesso em: 20/03/2022.

²¹Artigo publicado pelo site Brasil de Fato, disponível em <<https://veja.abril.com.br/cultura/queda-de-quase-70-nas-buscas-por-lives-sinaliza-cansaco-com-a-formula/>> . Acesso em 20/03/22;

2.2 A mediação teatral com crianças como estratégia de aproximação: a escola como mediadora

A mediação enquanto conceito originou-se dos estudos sobre teoria da recepção e leitura da obra literária, no campo da literatura. Ao longo da história da educação em artes no século XX, o desenvolvimento prático da mediação entre obra e público iniciou no campo das artes visuais. A partir de trabalhos realizados em museus de arte contemporânea, principalmente, ações de mediação foram construídas, a partir de métodos propostos por curadores, e introduzidas no sistema de arte-educação (WENDELL, 2010). Os museus se entenderam enquanto espaços de construção de conhecimentos e de experimentações estéticas e começaram a se preocupar com a recepção das obras para públicos específicos – públicos de diferentes faixas-etárias, classes sociais, gêneros, estilos, gostos, etc. Com atividades pré e pós visitas, a mediação começou a ganhar maior importância tanto para as instituições como para pesquisadores e artistas. Proposições de mediação de preparação e formação de público, espectador, formadores (como professores e entidades que representam um determinado grupo de público), pequenos cursos de formação continuada e medidas de acessibilidade e democratização de acesso foram ganhando espaço e notoriedade. Assim, a mediação cultural foi adentrando nos demais campos das artes, como o teatro. Efetivamente, no campo das artes cênicas as propostas de mediação se ampliaram para experimentações corporalizadas de mediações que perpassavam em experiências e vivências corporais.

Pensar numa mediação do público com o teatro é entendê-lo diferencialmente como um evento ao vivo, com suas dimensões múltiplas que envolvem a emoção, o corpo, o pensamento, dentro de um contato direto e vivo com a obra. Sabe-se que o teatro contemporâneo tem sua singularidade presente em alguns pontos como: o ator e seus personagens ou personificações dramáticas e/ou não dramáticas; um texto, uma história escrita por uma infinidade de narrativas verbais, visuais, físicas etc, um encenador liderando um equipe/grupo ou coletivos em construções de encenações através processos colaborativos; os elementos artesanais ou tecnológicos de luz, figurino, cenário, maquiagem, sonoplastia etc.; e por fim um espaço de apresentação em qualquer lugar, transformado em ambiente cênico. A partir destas múltiplas características é que podemos identificar o teatro enquanto evento que tem um público específico e que pode se ter uma forma de diálogo que seja construída como processo educativo e estético que é a mediação. (WENDELL, 2010, p.7-8).

Diante disso, o lugar do espectador enquanto espaço integrante da obra de arte ganhou cada vez mais força nos estudos de recepção e mediação artísticas e culturais. Contudo, vale ressaltar que assim como muitos aspectos dentro de uma cultura, o teatro também foi utilizado como instrumento de dominação e preservação de uma determinada ordem social. Ante este modelo, o espectador fica imóvel em seu lugar, passivo, separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder de agir (RANCIÈRE, 2012). Nessa perspectiva, o papel do espectador se resume em apenas absorver de forma passiva o que está sendo colocado diante dele, sendo considerado como simples destinatário. Este entendimento foi sendo questionado ao longo do percurso da história do teatro, pois sendo este uma forma de organização estética, de constituição sensível, de coletividade, gera uma tomada de consciência que percebe esse mundo coletivo cuja realidade é ampliada, potencializada e transmutada.

Muitos artistas subestimam o público, especialmente o infantil, como dito anteriormente, por entenderem que a realidade capitalista o coloca distante da sua subjetividade, coletividade e essência. Porém, para o artista, é necessário refletir sobre esse distanciamento, dado que, segundo Rancière (2012), a emancipação se inicia quando se questiona, justamente, essa oposição entre olhar e agir – o olhar também é uma ação que confirma ou transforma nossas percepções e subjetividades. O espectador também age, tal como o aluno ou o intelectual, quando observa, seleciona, compara, interpreta, relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu ou vivenciou em outros lugares. “Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. Assim, são ao mesmo tempo espectadores distantes e intérpretes ativos do espetáculo que lhes é proposto.” (RANCIÈRE, 2012, p.17). Quando os espectadores sentem, observam, compreendem algo de um espetáculo, eles compõem seus próprios poemas, assim como os artistas que ali apresentam ao público. O que vemos, muitas vezes, é a falta de disponibilidade do público para com a obra de arte.

Esta indisponibilidade para a experiência artística parece dar-se, por vezes, pelo excesso de informação ou, melhor dizendo, pela instrumentalização da recepção, estabelecida ao tomar-se o modo informativo ou comunicativo como padrão estético de leitura. Habitado a esse modo operativo, o espectador anseia pela vinculação racional imediata da proposta artística a algum assunto ou alguma

opinião em voga, largamente difundida nos media. Ou seja, vastamente estimulado no padrão informativo, o hábito lógico-racional de leitura, mesmo nas produções ficcionais, justifica uma forma de percepção aplicada indistintamente pelo indivíduo em diversos eventos. Sendo este ver muito mais ligado à passividade que à atividade de movimento interior, diante da pobreza do olhar sensível que a modernidade carrega, da saturação de informações e do olhar lógico-racional (DESGRANGES, 2010), o artista abre caminhos para construir uma reaproximação com o que é subjetivo e sensível, em outras palavras, provocar alterações na percepção e na produção de experiências genuínas.

Em conformidade com Thaís Ferreira (2006), entendo que as crianças, especialmente as do novo milênio, dispõem de grande encantamento pela tecnologia, interferindo na construção e desenvolvimento de uma nova categoria de infância. García Canclini (2013) salienta a importância da compreensão do termo hibridismo, que contribui para uma reflexão sobre a referida expressão nos dias de hoje. É comum ouvirmos este termo em diversas áreas de conhecimento e da própria vida das sociedades contemporâneas. De fato, estamos sujeitos aos processos de hibridação. Canclini frisa, “entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, combinam-se para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (2013, p. 19). Tais processos, assim como no drama, são movidos por tensão e conflito. Para Orozco (1991), a recepção é um processo complexo, conflituoso e contraditório, que precede e ultrapassa o contato direto com o artefato, neste caso, a experiência estética. Efetivamente,

A constituição das identidades das crianças espectadoras pode ser tomada como multiplicidade de processos híbridos em um constante devir, um (trans)formar-se em eterna mobilidade e (re)combinação das partes que compõem aqueles que denomino os espectadores híbridos, ou seja, as crianças espectadoras envolvidas nos múltiplos processos de formação de suas identidades e subjetividades que as experiências como ouvintes, leitores, espectadores ou receptores potencializam nas contemporâneas conjunturas. (FERREIRA, 2006, p. 116)

Estas múltiplas mediações atravessam a recepção e a produção teatral, constituindo e orientando seus espectadores. Ou seja, além de corpos híbridos, identidades híbridas, estamos inseridos em uma vida híbrida, repleta de culturas híbridas e processos de recepção híbridos. Nesse cenário, resalto a necessidade

de busca por uma efetiva percepção, com base nos estudos de Turcke (2010), visando uma autonomia das sensações; perpassando a educação dos sentidos sugerida por Alves (2018), através da mediação de uma i-arte²² contemporânea, geradora de conexões advindas de performatividades virtuais; associada com os estudos e experimentações corporais de Greiner (2006), jogo e espaço, num (re)encontro com o prazer. Como espectadora-artista-professora viso uma Mediação Artística pelo corpo que “aí” está. Penso na criança como elemento vital não docilizado, ainda presente em corpos adultos embrutecido e saturado pelo sistema. Vejo na criança a possibilidade de nos reconectarmos com nossa espontaneidade, educando os sentidos a fim de engajar-nos na construção de afetos. Para Alves, vivemos numa “situação bruta – antes de sua educação! – os sentidos somente atendem às necessidades elementares [...] Pelos sentidos educados, deixamos de usar o mundo e passamos a “fazer amor” com o mundo.” (2018, p.46-48)

Como a Mediação Cultural poderia dar meios de acesso para fazermos amor com o mundo? Sua ação formativa baseia-se em

[...] formação do público para vivência livre, para autonomia criativa, para a inclusão e diversificação de acessos à cultura. O público necessita de propostas diferentes e específicas de formação, pois ele é diverso em seus interesses e suas múltiplas realidades sociais. A ação de formação de público precisa ser plural. A palavra “ação” é usada para afirmar a dinâmica e o movimento do público mobilizado a agir. Ele sai do seu lugar estático e é estimulado a viver ações criativas e participativas propostas pela mediação. Essas ações se referem também ao aprendizado de ser público que se inicia na experiência cultural e que cada vez mais deseja encontrar algo novo para aprender. (WENDELL, 2014, p. 7)

Ou seja, a mediação pode ser compreendida como caminhos estéticos e pedagógicos para uma democratização da cultura. Mas estes caminhos também vivem de uma forma metaestável, num constante devir. Compreendo a mediação cultural como uma prática metodológica artístico-pedagógica a ser realizada por um indivíduo (mediador) responsável por facilitar a aproximação entre obra e público. Percebendo esta aproximação como objetivo geral da mediação cultural, através da criação de abordagens metodológicas a partir da obra e do espectador, saliento alguns possíveis objetivos específicos da mediação, como: formação de público e formação de espectadores, de acordo com a proposta de Desgranges (2008). Para

²² “I” de internet. Termo criado por mim para a facilitação em relacionar qualquer palavra com o contexto *on-line* da internet.

“habilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral” (DESGRANGES, 2008, p. 76), o autor apresenta duas categorias sobre a facilitação de acesso: o acesso físico e o acesso linguístico. O acesso físico é toda ação que viabiliza aos espectadores o acesso à obra, seja a ida do público ao teatro ou do teatro ao público. Localização dos centros culturais, ingressos acessíveis, difusão da obra em diversas regiões da cidade, etc, são alguns exemplos ligados ao acesso físico. O acesso linguístico diz respeito aos estímulos oferecidos para que o espectador crie vínculo e afecções com a obra de arte e suas linguagens, criando seu próprio percurso afetivo no mundo da arte. Está ligado à conquista de sua autonomia crítica e criativa, onde um espaço íntimo, sensível e reflexivo é oferecido ao espectador, para que este possa potencializar e ampliar sua relação com a obra.

Muitas vezes a falta de acesso físico se dá por conta da falta de acesso linguístico. Certa vez, em uma discussão no grupo de estudos sobre mediação teatral, que participava pela UNESPAR, um colega ressaltou uma conversa que teve com uma senhora ao mencionar a orquestra sinfônica que se apresentaria no Teatro Guaíra²³, de forma gratuita, naquele mês. “Imagina, meu filho, eu não tenho nem roupa pra entrar num lugar desse”, foi o que a senhora respondeu a ele. Debruçamos sobre esta questão por muitos encontros, pois, surpreendeu-nos o fato de que no imaginário de muitas pessoas, a arte ainda é vista como algo inacessível, mesmo que ações de acesso físico sejam realizadas. Apesar da maioria dos artistas brasileiros passarem dificuldades financeiras no país, a arte ainda é muito vista de maneira burguesa, principalmente quando é apresentada dentro de espaços culturais como este grande teatro no centro da cidade de Curitiba. Sendo assim, nota-se que para que o acesso ao teatro aconteça é essencial mais que apenas fomentar sua frequência, mas, principalmente, estimular que o espectador pouco experimentado na arte tenha um diálogo genuíno e uma potente experiência com o espetáculo/obra.

De acordo com a ótica de Foucault (2011, 2012), as instituições exercem um

²³Centro Cultural Teatro Guaíra, inaugurado na segunda metade do século XIX, como Theatro São Theodoro reinaugurado em 1900 como Theatro Guayrá e demolido em 1939, em decadência, por se tornar uma prisão de rebeldes durante a Revolução Federalista ao Paraná em 1894. O projeto arquitetônico do atual Teatro Guaíra é do engenheiro Rubens Meister (1922 – 2009), um dos precursores da arquitetura moderna no Paraná. Os três auditórios foram sendo inaugurados ao longo dos anos 50 e 70, tornando-se um dos maiores complexos culturais da América Latina e tem atualmente quatro corpos artísticos: a Escola de Dança Teatro Guaíra, o Balé Teatro Guaíra, a Orquestra Sinfônica do Paraná e o G2 Cia. de Dança. Disponível (26/02/22) em < <https://www.teatroguaيرا.pr.gov.br/Pagina/Historico>>

papel profundamente influente na inculcação de epistemologias e saberes homogeneizados a fim de se obter uma ética de esforço e disciplinarização dos corpos das crianças, desde pequenas. Na contemporaneidade, a escola é a principal instituição responsável por essa tarefa influenciando de alguma forma as culturas da infância na perspectiva civilizadora. Entender as formas da infância enquanto construtos sociais é compreender o teatro enquanto linguagem e artefato cultural, e a escola enquanto principal instituição disciplinadora de corpos e reguladoras de recepções artísticas e produtos culturais. De acordo com Taís Ferreira (2006), a escola atua enquanto mediação institucional em relação ao teatro, por meio de normas, produzindo sentidos e significados de acordo com suas inclinações didáticas, servindo a interesses socioeconômicos.

Sendo as relações de produção, circulação e consumo da arte, um acontecimento dentro e por meio da cultura, interferindo na sua constituição, a obra teatral se caracteriza não apenas como um acontecimento artístico mas também como produto cultural. Logo, percebe-se a reprodução de narrativas conhecidas, reiterando discursos e afastando seus aspectos lúdicos, experimentais e de força expressiva. Mais uma vez observa-se mediações camufladas, reproduzindo sentidos e construindo a identidade dos espectadores, especialmente os espectadores crianças. Orozco Gómez (1991), compreende o processo de “múltiplas mediações” como um “processo complexo, conflituoso e contraditório, que antecede a extrapola o momento efêmero do contato com o artefato” (GÓMES *apud* FERREIRA, 2006, p. 28). Ou seja, a recepção cultural é socialmente mediada e a grande instituição responsável por tal recepção e mediação teatral é a escola, seguido pela família e os demais quadros socioeconômicos.

A criança é feita de cem / A criança tem cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar / Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar / Cem alegrias para cantar e compreender / Cem mundos para descobrir / Cem mundos para inventar / Cem mundos para sonhar / A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove / A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo / Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar / De compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal / Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe e, de cem, roubaram-lhe noventa e nove / Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação / O céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que não estão juntas / Dizem-lhe: que as cem não existem / A criança diz: ao contrário, as cem existem. (MALAGUZZI, 1999, *apud* STRAVOGIANNIS, 2021, s/p)

Sendo a escola, muitas vezes, a primeira mediadora entre crianças espectadoras e teatro, ela se estabelece enquanto cenário-contexto responsável pelos discursos, práticas e atravessamentos das crianças, já que estas moldam seus olhares e percepções a partir da realidade que os circunda, delimitando suas experiências com a linguagem teatral. Em decorrência disto, regras são “estabelecidas e perceptivelmente entendidas e corporificadas pelas/nas crianças” (FERREIRA, 2006, p. 10). Com isso há extensa quantidade de produções talhadas aos padrões “escolares”, frisando um caráter didático e instrumental no teatro, em contraposição à sua natureza artística. Ainda segunda a autora, não é necessário que o teatro seja educativo para educar, pois ele é educação. O conceito de “pedagogia cultural” reitera e “veicula sentidos e discursos, que exercita, primordialmente, a imaginação, tanto em atores e diretores quanto nos espectadores, em todos que lançam seus esforços para a realização do fazer teatral.” (STEINBERG e KINCHELOE *apud* FERREIRA, 2006, p. 15)

Ao citar a mediação cultural com crianças, cabe enfatizar a importância da escola e sua via de mão dupla com a cultura. De acordo com Coutinho (2009), apesar de muitos “ir e vir” da educação, estamos sempre nos deparando com escolas, e sistemas políticos, que se mostram resistentes às transformações do campo da arte e sua inserção sólida nos ambientes educacionais, como uma disciplina curricular. Na maioria das escolas, o ensino das artes é focado, unicamente, na livre expressão o que, como efeito, acaba prejudicando os conhecimentos e a relação do aluno com a sua cultura. A partir da sistematização da Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa (1981), o ensino da arte nas escolas sofreu uma grande modificação, pois introduziu o conhecimento da arte ao lado da prática artística. A proposta foi criada como uma maneira de destacar a importância da interpretação da arte e o benefício de ver e analisar as obras ao vivo. Nos anos de 1980, no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, procurou reunir paralelamente alguns pontos de ensino-aprendizagem, sendo os principais a leitura da imagem (o objeto ou o campo de sentido da arte), a contextualização (a história da arte) e a prática artística (o fazer artístico). Com isso, os estudantes foram conduzidos e elaborar questões críticas no fazer artísticos, perceber e aprender sobre este fazer, de uma maneira em que prática e teoria fossem trabalhadas em conjunto.

No Brasil, a proposta de Ana Mae Barbosa revolucionou o campo da arte na

educação, reforçando sua importância a aumentando a procura de museus e centros de arte de por parte das escolas. A partir de 1990, então, muitas instituições de arte contribuíram para o desenvolvimento de projetos educacionais, começando a criar, elas próprias, seus departamentos ou serviços educativos que respondesse às inquietações das escolas (BARBOSA, 2009). Após a Proposta Triangular, a Mediação chegou dando espaço à ações artísticas que se deslocavam até às escolas e não o contrário. Adentrar o espaço escolar necessita de conhecimento e aprofundamento na relação arte-educação por parte dos artistas que se lançam na experiência de Mediação Cultural.

De acordo com o estudo “Enfrentamento da cultura do fracasso escolar” (2021), realizado pelo Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a reprovação e o abandono do ensino já são problemas recorrentes no cenário educacional brasileiro. Contudo, desde a pandemia da Covid-19, essa realidade foi intensificada e a disparidade socioeconômica do país ficou ainda mais evidente. Em 2020, cerca de 5,5 milhões de crianças e adolescentes não tinham acesso à educação. A quantidade de estudantes, entre 6 e 17 anos, que abandonaram as instituições de ensino foi de 1,38 milhão (3,8% dos estudantes). A taxa é superior à média nacional de 2019, antes do Coronavírus e das aulas de ensino remoto. Além disso, 4,12 milhões de alunos (11,2%), apesar de matriculados e sem estar em período de férias, não receberam atividades escolares, resultado do ensino das aulas *online*.

A situação sem precedentes trazida pela pandemia da Covid 19 aprofundou ainda mais as desigualdades e explicitou as limitações para o seu enfrentamento. Mesmo com os esforços de docentes e gestores, em todos os territórios, inclusive nas grandes cidades brasileiras, estudantes e suas famílias tiveram dificuldades com as atividades realizadas remotamente. Esses desafios não foram iguais para todos. Os dados mostram que a pandemia afetou mais a vida escolar daquele perfil de estudantes que já era mais impactado pela cultura do fracasso escolar: meninas e meninos negros e indígenas, nas regiões norte e nordeste do País. O cenário que se anuncia para os próximos anos é de agravamento dos desafios para a educação pública [...] A articulação de ações visando o conhecimento, o debate e o enfrentamento da cultura do fracasso escolar, requer um esforço complexo e compartilhado entre governos e sociedade. As recomendações a seguir são uma decorrência das análises apresentadas neste documento e têm a intenção de apoiar dirigentes, gestoras(es) e educadoras(es) na construção de propostas de enfrentamento à cultura de fracasso escolar (UNICEF, 2021, p. 53)

Ao encarar o panorama da educação hoje, mais que nunca, é preciso lançar

um olhar atento e inventivo com o intuito de criar estratégias concretas de enfrentamento da cultura do fracasso escolar. A presente situação é a expressão de um complexo de mecanismos que se articulam na manutenção de um sistema falho.

Muitos elementos contribuem para o sucesso ou o fracasso escolar: condições objetivas de trabalho pedagógico, como a existência de infraestrutura, espaços físicos e equipamentos adequados; o trabalho coletivo docente que permite pensar e fazer escolhas didáticas e pedagógicas concernentes aos contextos das comunidades escolares; a gestão democrática que permite a aproximação da escola com sua comunidade e a escuta ativa dos problemas e a participação da mesma nas soluções; o combate às discriminações, por meio da escuta e do debate que visa questionar os preconceitos e atualizar a empatia; a oferta de situações didáticas que permitam articular os conhecimentos, não por seu eventual caráter utilitário, mas pela atribuição de sentido por parte dos estudantes (UNICEF, 2021, pg. 55)

A escola deve ser um espaço de criação, conhecimento, debate, transformações e criticidade. Uma educação de qualidade não se faz apenas de currículos e conteúdos decorados, repetidos e esquecidos, mas, principalmente, pela formação de seres humanos emancipados e empáticos, capazes discutir, agregar, engajar em pautas sociais, contribuindo com o desenvolvimento de si e do outro, num âmbito social, economicamente sustentável de suas famílias e comunidades; que se sintam capazes e interessados em contribuir com os avanços das artes e das ciência, entendendo as responsabilidades éticas que devem assumir perante a vida e a sociedade.

Quando trabalhos artísticos são realizados na comunidade escolar, é indispensável que os envolvidos estejam a par das complexidades envolvidas nessa rede. Artistas passam por dificuldades similares no mundo da arte. O público consumidor de arte no Brasil, desde há muito tempo escasso e não democrático, intensificou a perda de interesse após a pandemia – como mencionado nos capítulos anteriores. Tais semelhanças são identificáveis pela ampla aproximação existente entre arte e educação, ambas pertencentes à cultura de um povo. No país, nossa cultura vêm sendo extremamente degradada nos últimos anos. Precariedade de investimento e desvalorização nesse segmento provoca falta de acesso linguístico e físico, estudado por Desgranges (2008) na área teatral, releva-se, também, na educação. A nova reforma do Ensino Médio²⁴, por exemplo, que por trás de uma

²⁴A reforma do ensino foi a primeira resolução do golpe midiático e parlamentar fomentado pelo governo de Michel Temer, aprovada por meio de Medida Provisória e publicada em Diário Oficial no dia 22 de setembro de 2016.

falsa promessa de liberdade e de qualidade, a artimanha da descentralização pelo interesse privado na intenção de uma oportunidade de lucrar com a instauração de novos sistemas de gestão e de controle escolar (HORN, MACHADO, 2018). Assim como, o desmonte na área da Cultura, legitimado em 2019 quando o Ministério da Cultura se transformou em Secretaria Especial da Cultura, anexada ao Ministério do Turismo²⁵. A degradação da cultura, educação e arte do país frequentemente esteve ligada ao discurso neoliberal de “livre mercado”, entre outras argumentações insustentáveis, utilizadas para justificar o enfraquecimento de políticas públicas culturais, por parte dos governantes e parlamentares do país. O campo artístico tem sido agente ativo do processo de luta democrática na medida em que a arte ganha autonomia e é compreendida enquanto espaço de engajamento social, resistência, contracultura, de expressão contra regimes e sistemas de opressão social – como é possível constatar ao longo da história do Brasil, especialmente no período do regime militar. Não há história, passado, presente ou futuro tangível para um país sem arte e cultura. Ela é parte intrínseca dos povos, faz parte da formação e da potência de uma sociedade cuja população, criticamente e criativamente ativa, cria possibilidade de transformação social, de subversão e de invenção de outras formas de experiências e presenças no espaço da vida.

Conseqüentemente, o Brasil, hoje, enfrenta mais do que um vírus extremamente perigoso que atinge a vida socioeconômica de milhões de brasileiros, incluindo drasticamente o setor cultural. Como também,

A arte e a cultura do país vêm sofrendo ataques sistemáticos de outros vírus, como o da intolerância, o do autoritarismo, o do obscurantismo, o do conservadorismo, todos propagados no fértil ambiente criado por um grupo que ascendeu ao poder, em especial ao governo federal, na gestão que teve início em 2019. O país assiste, ainda um pouco atordoado, há mais de um ano, a um processo contínuo e planejado de desmonte das políticas, dos programas e das ações culturais construídas a partir do início dos anos 2000. Tal processo de devastação cultural atinge, inclusive, algumas políticas que tiveram sua origem no século anterior. (CALABRE, 2020)

Dessarte, a crise pelo Coronavírus já se deparava com um setor cultural repleto de problemas que se intensificaram cada vez mais durante a pandemia. Assim, é imprescindível criar ações que buscam estratégias para amparar estes seguimentos tão importantes para a sobrevivência de uma cultura. A Mediação

²⁵Em 2019 o presidente Jair Bolsonaro transferiu a Secretaria Especial de Cultura do Ministério da Cidadania para o Ministério do Turismo, comandada por Marcelo Álvaro Antônio. A mudança foi feita por decreto publicado em 07/11/2019, no "Diário Oficial da União".

Cultural ou Artística, por exemplo, é um caminho que ganhou força nos últimos anos, mas que agora se faz crucial para continuar existindo e resistindo artisticamente. As relações entre instituições de ensino e espaços de arte (museus, teatros, conservatórios, etc) podem ser extremamente frutíferas quando seus profissionais estabelecem canais efetivos de comunicação e troca com os estudantes e seus professores. Hoje alguns espaços buscam fomentar programas de ação educativa através do apoio do mediador cultural. Segundo Teixeira Coelho (1997, p. 248), o mediador cultural é “aquele que exerce atividades de aproximação entre indivíduos ou grupos de indivíduos e as obras de cultura.” Se a escola é o local legítimo para construção de conhecimentos, faz-se, assim, protagonista nas estratégias de ações de Mediação Cultural ou Artística.

Sendo o conhecimento flexível, mutante e complexo, a educação deve utilizar-se de outras bases, não mais sólidas, mas moles, flexíveis, fluídas e adaptáveis em tempo real. Morin, 2005, sugere que para articular e organizar o conhecimento e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma não é programática, mais sim, paradigmática sendo questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento [...] É dentro desta perspectiva que imaginamos esta possibilidade de ensino de arte. Não somente através de programas educacionais, mas também de estratégias de arte propostas por artista-professores onde o conhecimento gerado é ao mesmo tempo, produto e produtor de mais conhecimento em processo artístico. (VASCONCELOS, 2007, p.797)

Sendo assim, pode-se entender que a educação se apresenta na busca em estimular e desenvolver o conhecimento gerado enquanto a arte acontece na medida em que se problematiza, questiona e cria reflexões e possibilidades deste conhecimento. Assim, o artista-docente, ou “espectador-artista-professor”, ou “artista-etc”, em movimento de troca e partilha com seus espectadores, constrói paradigmas e possibilidades para dentro e fora do sistema, buscando estratégias e fazendo germinar novos olhares, transformados a partir daquilo que o toca e atravessa, a fim de criar, em conjunto, mundos e realidades mais potentes, prazerosas e poéticas.

Concordo com Thaís Ferreira (2022), quando diz que devemos nos orgulhar das práticas, reflexões e produções das pedagogias das artes cênicas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas. Hoje se faz mais que necessário o reconhecimento e a valorização da nossa cultura e educação. No que diz respeito às pedagogias do teatro e aos pesquisadores e pensadores da educação e da arte, consagrados aqui

e fora do país, como por exemplo, Augusto Boal, Paulo Freire, Rubem Alves, vemos uma extensa produção de conhecimento. Contudo, apesar dos avanços ao longo dos anos através de lutas em prol de políticas públicas e alterações na LDB de 1996 que garantiu formações específicas nas áreas de Artes (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro), ainda há uma grande diferença entre as pesquisas realizadas em universidade e as aplicações e possibilidades de inserções destas pelas vias de fato. A teoria e a prática entram em choque quando nos deparamos com falta de estrutura, entre inúmeros problemas como a desvalorização da arte, do professor, da educação – pelo governo e imaginário social; a falta de segurança, a alta carga horária do professor, o descaso com o espaço público, o constante desmonte da educação, etc. Diante disso, apesar do terreno fértil das pedagogias das Artes Cênicas no Brasil, ainda há uma grande distância entre os projetos propostos e suas implementações efetivas.

2.3 A tríade espectador-artista-professor enquanto artista-mediador

Comparo, em partes, o lugar do espectador-artista-professor enquanto mediador da arte com o de “artista-etc”, proposto por Ricardo Basbaum (2004), a partir do qual discorre sobre o lugar do artista e suas funções - sendo em tempo integral o “artista-artista”, mas ao questionar o mundo ao seu redor torna-se “artista-etc”. Assim, o “artista-etc” adiciona e integra outras demais funções à sua função primeira de artista, tornando-se por vezes artista-curador, artista-ativista, artista-produtor, artista-agenciador, artista-teórico, artista-terapeuta, artista-professor, artista-químico, etc. Assim, este mesmo artista acaba transitando por diversas instâncias do sistema de arte e assumindo diversos papéis. Neste papel de “artista-etc”, o artista ao “pensar com arte” escreve, pesquisa, lê, discute, expõe, expressa, posiciona-se e cria assumindo sua curiosidade perante o próprio fazer artístico e reflete sua cultura. Este artista híbrido cria inúmeras possibilidades de atuação instaurando questionamentos e germinando combinações em suas funções, levando-o a lançar um olhar sobre o próprio fazer artístico e o seu papel nesse processo. Sendo a ação artística atravessada e contaminada constantemente pelo modo que o artista se coloca no mundo, essa mistura híbrida o permite atentar-se para além do “artista-artista”, mas para o artista-mediador, que é afetado pelo mundo

e cria novas conexões e necessidades a partir de seu eu-poético-político atuante no mundo.

Contemplo o caminho da Mediação Cultural/Artística como possibilidade da construção de um espaço potente de encontros e conexões entre espectadores e fazedores de arte. Um espaço simbiótico, no qual tanto um quanto outro encontram-se imersos em suas percepções e sensações corpóreas, efetuando uma troca de afetos e compartilhamento de experiências, através da fruição artística. De fato,

Estamos juntos nesta transformação social pela riqueza humana da experiência cultural. O acesso à cultura para todos é uma resposta sensível e solidária ao mundo que pede mais obras culturais para mudar a violência e as injustiças. É a abertura para que o coração do público encontre os corações dos fazedores de cultura, promovendo uma vida mais plena de estéticas transformadoras. (WENDELL, 2014, p. 50)

Tendo minha formação artística sido abarcada pela licenciatura e saberes educacionais, é ainda mais presente em meu corpo o termo espectadora-artista-professora. Me sinto um corpo artista que também vive o processo educacional quando cria ou experimenta qualquer vivência artística, sendo assim, também espectadora de minha própria e outras tantas experiências estéticas.

Para Ney Wendell, “o artista é um mediador cultural. Ele tem um papel fundamental na ligação humana entre público e obra. Desde o momento de concepção da obra, o artista pode criar um mecanismo de diálogo com seu público, atuando como mediador.” (2014, p. 39) O artista, ao criar para o mundo, já está estabelecendo uma relação, mesmo sem intencionalidade, entre obra e público – ele já está mediando. Obviamente, sei da importância de salientar a diferenciação entre mediação, no sentido literal da palavra, e a mediação cultural/artística em si cada vez mais estudada e experimentada no campo da arte. O segundo, para mim, mais que uma escolha é uma responsabilidade ética. A escolha ética de cada artista, instituição de arte, educador e agente cultural, que faz sua escolha a partir do momento em que assume – ou não – olhar para a arte com olhos políticos. Eu escolho criar amparando-me sob a luz da Mediação.

O público carece de artistas, técnicos, produtores e gestores culturais que democratizem as múltiplas possibilidades do acesso cultural. É também uma necessidade de reconstrução da relação humana que existe entre o público e os fazedores culturais. É uma relação de afeto, de colaboração e de valores humanos que começa antes do contato com a obra cultural, concretiza-se durante e aprofunda-se depois através da mediação cultural. (WENDELL, 2014, p.5)

Acredito que precisamos agir como mediadores culturais. Pensando na Mediação Cultural ao criar, descobro uma relação espectador-artista desierarquizada, mais próxima, humana e afetiva. Pensar no público como um parceiro contínuo incluído nas etapas de construção, sendo um cocriador junto com o artista. Não existe um modelo ou uma fórmula secreta para a Mediação Cultural uma vez que

A mediação não fecha em única interpretação, vivencia o contato do público com a obra. Ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas autônomas. É através do mediar que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único. (WENDELL, 2014, p.6)

Durante o isolamento social da Pandemia iniciada em 2020, me vi muitas vezes como espectadora da arte virtual. Obras de dança, teatro, música, *on-lines*, mas poucas me fizeram sorrir. A maioria desaparecia nas muitas informações que lidamos no nosso i-mundo. A dinâmica mudou. Não tenho como esperar (ser) um espectador que contempla, com atenção total, uma obra artística. Talvez, agora, o espectador esteja mais emancipado²⁶ que nunca. Ou será que está apenas distraído e saturado? Mas é preciso considerar a mudança de perspectivas e dimensões que tínhamos do espectador das artes da cena/presença. Estamos transmutando para a (tele)presença. Gostando ou não, defendendo ou não, precisamos de novas lentes para olharmos com afetuosidade e compreensão para os novos espectadores que a realidade virtual nos trouxe. Como espectadora-artista-professora, ou artista-mediadora, me vejo adentrando um território de areia movediça, ainda desconhecido por mim, mas que, apesar dos pesares, carrega consigo diferentes, mas também, inúmeras potências.

No corpo de uma artista-mediadora vejo a criação não como uma ideia pronta, mas como brechas para muitas ideias. Uma coisa que se retroalimenta, uma ponte, a qual fornece ferramentas para que possamos explorar, (re)descobrir, (re)criar e (re)inventar. A arte é como a brincadeira, nós não a criamos, fornecemos as circunstâncias para que ela seja criada - completada com e pela ação do outro, do mundo. É aí que trago novamente a criança com o potencial criativo ainda

²⁶ RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

latente. Desejo aprender com ela, ver pelos olhos dela, e não ser apenas alguém que acha que deve ensiná-la o mundo. Eu quero (re)aprender o mundo pelo olhar da criança. Ao pensar numa criação e mediação artística infantil, presencial ou virtual, vislumbro dar espaço para que as crianças se sintam compreendidas e desafiadas. A título de exemplo, em um dos episódios da série “Abstract: The Art of Design“, no qual, através de sua empresa *Heroes Will Rise*, a *designer Cas Holman* projeta e fabrica brinquedos para a imaginação. Ela apresenta várias de suas criações, dentre eles, o Geemo, um brinquedo de material elástico, branco, com conexões magnéticas para conectar com outras partes, formando uma rede infinita de possibilidades e formas. Para ela o fácil é chato e o brinquedo deve ser um desafio para as crianças. Assim também se atenta Rubem Alves:

Porque não existe nada mais sem graça do que um brinquedo que dá certo sempre. Brinquedo, para ser brinquedo, tem que ser um desafio [...] “Veja se você pode comigo!”. O brinquedo me põe à prova [...] há brinquedos que são desafios ao corpo, a sua força, habilidade, paciência... E há brinquedos que são desafios à inteligência. A inteligência gosta de brincar. Brincando, ela salta e fica mais inteligente ainda [...] todo conhecimento científico começa com um desafio [...], mas, para isso, é claro, é preciso que o professor saiba brincar e tenha uma cara de criança, ao ensinar. Porque cara feia não combina com brinquedo. (ALVES, 2018, p.67-70)

Assim como o brinquedo, a arte para crianças não pode ser projetada pra mantê-las ocupadas, contribuindo para a permanência das estruturas de poder, na qual remove-se o prazer, o engajamento e a diversão. Valer-se da intuição e da luta pela percepção (não aquela das sensações saturadas, embrutecidas pelos comerciais, propagandas e marcas, mas a da educação dos sentidos) tanto do artista, quando da criança. Pois, no final, “só sobrarão os conhecimentos que fazem sentido.” (ALVES, 2018, p. 77)

Concordo com Rosseto, quando propõe que a reflexão é premissa básica para a construção do saber e deve ser uma ação permanente e adjacente às práticas educacionais, “de um modo que ele não se torne um mero reprodutor de teorias e técnicas de ensino” (2012, p.86). Assim, dialogo com a prática artística, pois o processo pedagógico ou artístico tem a possibilidade de ir além da simples e pura reprodução de formas, conceitos e técnicas. É pela postura reflexiva e em constante questionamento e problematizações, que o espectador-artista-professor analisa suas atitudes enquanto formadores e mediadores da cultura, através de uma percepção mais acurada das próprias ações e criações. De fato,

requer de todos os envolvidos no processo educativo a capacidade de ouvir, dialogar, decodificar, cruzar, organizar, processar. Destaco que todos esses verbos são uma operação aprendida, que devem envolver de forma integral a formação docente. (ROSSETO, 2012, p.87)

O autor aponta a importância dos estudos sobre a percepção como reveladora de nossos comportamentos e comunicações. “Usamos os sentidos externos para perceber o mundo e, internamente, rerepresentamos o mundo com os mesmos sentidos [...] (ROSSETO, 2012, p.88). Ou seja, é através do trabalho apurado de nossos canais de percepção, os quais produzem sensações para nos perceber no mundo, é que potencializamos nosso “aí” no mundo.

A arte, como área de conhecimento, não pode ser vista como ferramenta para algo, mas como ponte – pois todo conhecimento é ponte – para outros conhecimentos. A arte como possibilidade ativista, como potência para um regime do sensível. Nesse sentido, o corpo artista-mediador explora a dimensão sensorial da percepção e dos sentidos, visando (re)descobrir corpos ou i-corpos “aís”, habitando lugares, se relacionando com os espaços. E quais espaços são esses? Quais suas fisicalidades e convites para encontros e conexões a partir das sensações provocadas no e pelo corpo durante a fruição e mediação artística? Como pensar e criar juntos, produzir atritos e conflitos – e afetos? É possível criar, mediar e reinventar a arte de várias maneiras.

Desejo estimular, além das sensações, a arte de pensar inventivamente, de criar. E quando ao criar e mediar uma i-arte para crianças, como artista, empresto o seu olhar – ainda não completamente embrutecido e docilizado, para me auxiliar nos meus processos de criações e pensamentos. Como um professor que guia o seu discípulo através da curiosidade, do prazer e do amor, assim também faz o artista ao espectador e vice versa.

O professor que mostra a coisa ao discípulo e sorri enquanto aponta. Que diz: “Preste atenção! Ouça como essa música é bonita!” Que toca mansamente com as mãos. Que lê um poema para seus alunos e se sente possuído. Está ligando a seu rosto, como memória poética, à coisa. E assim ele é alquimista que opera a transubstanciação dos sentidos. E o mundo se enche de alegrias ausentes. (ALVES, 2018, p.50)

Diante deste pensamento, ainda me questiono: como criar e mediar uma i-arte contemporânea para crianças – tão cheia de obstáculos e contradições, nesse

momento de extrema saturação e excitação de sensações? Arrisco-me a tentar, mas com amor, através daquilo que faz sentido. “Lição da psicanálise e da poesia – o amor faz a magia de ligar coisas separadas, até mesmo contraditórias [...] aprendo porque amo, aprendo porque admiro” (ALVES, 2018, p.73-74). Quando crio para o outro, também, assim, crio para mim, num processo de aprendizagem contínuo: aprendo ao criar e ensinar. E assim desejo seguir meu caminho de espectadora-artista-professora, ou, artista-mediadora.

A tela como artefato liso, plano, parece não suportar movimentos e fricções que rompam com o pré-estabelecido, não comportando frestas em suas “janelas”. E, para mim, é esse o lugar no qual me encontro neste momento, enquanto mediadora de potências estéticas através da conexão virtual. Meu objetivo enquanto mediadora é possibilitar uma maior aproximação, dentro de um espaço de afecções e criações estéticas, entre público, artista e obra, rompendo assim, as distâncias que possibilitam a diferenciação entre estes. É preciso abrir frestas nas superfícies planas, para que possam emergir novas possibilidades de afetações e inventividades. Na terra, é necessário que se abra buracos para o plantio. Nenhuma plantação germinará em solo liso, sem frestas para passar a semente, a água e o oxigênio.

3 COMPOSIÇÕES POÉTICO-TEATRAIS PARA UM TEATRO *ON-LINE*, A PARTIR DA OBRA “A TRAVESSIADA BORBOLETA”

O ponto de partida para este trabalho foi a montagem teatral “A Travessia da Borboleta”²⁷, estreada pelo grupo Sangá Cia. de Teatro²⁸ no ano de 2019, na cidade de Curitiba, Paraná. Como dramaturga e atriz do espetáculo, junto com meus parceiros de criação, desejava imensamente construir uma obra que rompesse a superfície lisa das telas, mesmo naquela época anterior à pandemia, na qual as crianças se encontravam imersas; até mesmo na tenra idade. A criança é um desafio constante, é estudada, discutida, analisada, avaliada, questionada, dentro da sociedade. Contudo, as infâncias por si só são espaços de frestas, que buscam desafiar todos os padrões pré-estabelecidos pelo adulto e sociedade, mesmo quando estes buscam encaixá-las e dominá-las em uma determinada ordem e regra.

Trabalhando como recriadora infantil e arte-educadora meu mundo era atravessado por essas vozes e olhares inquietos constantemente. Muitas vezes a sala de aula estava repleta de brinquedos, aparelhos eletrônicos e dispositivos

²⁷ O espetáculo “A Travessia da Borboleta” é uma adaptação teatral, de Ana Villas Bôas, do conto infanto-juvenil de Rubem Alves, “O Menino e a Borboleta Encantada”, que têm em comum as personagens da Borboleta, do pássaro e do menino. Nesse conto, Alves se utiliza da metáfora da borboleta para dialogar com a infância sobre temas imprescindíveis da vida humana – como a amizade, a relação do adulto com a criança, a passagem do tempo, mudanças, fases da vida, o amadurecimento que vivemos ao passarmos da infância para a adolescência, da fase adulta para a velhice, o que não é diferente no espetáculo aqui proposto. Observa-se a história de um menino que ao chegar ao Teatro - o menino como símbolo do que há de melhor na velhice para Alves -, relembra a sua vida, de quando era pássaro, e sua relação de histórias e brincadeiras vividas com uma menina até o dia em que ela se transforma em uma Borboleta, metáfora do início da sua fase adulta. Link de acesso ao registro da peça “A Travessia da Borboleta (2019)” em <<https://www.youtube.com/watch?v=QSGFVzLL7vM>> e da vídeo-peça “@travessamentos: A travessia da Borboleta” em <<https://www.youtube.com/watch?v=3REMEIzufrk>>.

²⁸ A Sangá Cia. de Teatro nasceu no início do ano de 2018, com um grupo de amigos recém-formados que se juntou com um mesmo pulsante desejo: fazer arte. A insegurança de criar uma companhia independente não prevaleceu sobre a vontade de criar algo juntos que dialogasse diretamente com a alma humana. Sangá vem da palavra “sangha”, uma palavra em sânscrito que significa uma comunidade que se reúne e convive. Um grupo de pessoas que vive, funciona e trabalha junto como uma comunidade. Mais precisamente, sangha refere-se às verdadeiras cessações dos verdadeiros sofrimentos e de suas verdadeiras causas, juntamente com os verdadeiros caminhos que levam à realização. Uma comunidade que convive, que existe e funciona em conjunto. Para os tibetanos “sangha” traduz-se “aquelas pessoas ou coisas que têm o propósito de realizar um objetivo construtivo.” Assim, o desejo de disseminar uma realidade lúdica, através de criações e atuações potencialmente transformadoras, no sentido de proporcionar a cada espectador a oportunidade de se deixar tocar e transformar pela força do teatro! A busca incessante pela expressão artística, que engloba aspectos tão importantes do Universo, é realizada de maneira orgânica e intuitiva pela Companhia, e está intimamente relacionada com sua missão. A missão se traduz em acessibilidade - a Arte é para todos!

tecnológicos a fim de alcançar uma aprendizagem mais dinâmica e ampla, contudo, percebia que o que as fazia mover, com seus corpos dispostos e curiosos, muitas vezes, era qualquer material banal lançado sob a luz da ludicidade, da provocação e da curiosidade. Um bicho que adentrava pela janela, um som esquisito que saía de algum lugar inesperado, uma caixa vazia, o jogo de luz e sombras que refletia pela janela e tantas outras provocações da ordem do encontro. Brincadeiras emergiam da escuta atenta minha para com elas e delas para mim. E, na grande maioria das vezes, elas próprias eram criadoras das próprias dinâmicas que faziam a aula acontecer. A partir desses encontros percebia que para tudo surgia uma narrativa, uma história, uma invenção. Nada poderia simplesmente acontecer por natureza do destino. Não. A borboleta entrou na sala porque estava procurando sua mãe que saiu voando para longe. Está escurecendo porque o sol já está cansado e precisa ir para casa dormir. E a partir disso germinavam histórias, brincadeiras, danças e diversas criações.

A partir dessa percepção, busquei narrativas que dialogassem com o encontro entre o adulto e a criança e as maravilhas que surgem a partir dele. Este lugar que borra a fronteira da idade, que transmuta as ideias pré-estabelecidas e abre um campo de possibilidades e descobertas. Assim, me deparei com os contos infantis de Rubem Alves – escritor, poeta, filósofo, teólogo, pedagogo e psicanalista brasileiro, citado em diversos momentos ao longo desta pesquisa. Rubem Alves buscava aprender com a criança, com a lógica e análises infantis e dedicou muito tempo de sua vida escrevendo histórias para crianças. O escritor amava histórias porque “elas dizem com poucas palavras aquilo que as análises dizem de forma complicada” (ALVES, 1986, p. 11). Seus contos fortalecem a ideia defendida pelo autor de pensar numa educação da sensibilidade. Com narrativas extremamente delicadas e profundas, fazendo com que, independentemente da idade, reflitamos sobre o ciclo da vida, as fases pelas quais passamos, o mundo e as relações humanas. O poeta buscava, também, mostrar que o mundo das crianças não é apenas feliz e risonho, que as crianças sentem preocupações, medos, dores e angústias assim como “gente grande”. Para as crianças essas histórias podem trazer muitas interpretações, das mais grandiosas às mais banais, sem perder a leveza, o encantamento e a ludicidade de uma história. Alves constrói tais narrativas se utilizando de símbolos e metáforas, “é sempre mais fácil falar sobre si mesmo fazendo de conta que se está falando sobre flores, sapos, elefantes,

patos...” (ALVES, 1987, p. 5).

E foi então que me deparei com o conto infantil, de Rubem Alves, intitulado “O menino e a borboleta encantada” (2007), continuação do famoso “A menina e o pássaro encantado” (1994), conto base para a construção da dramaturgia “A Travessia da Borboleta”, escrita, por mim, no ano de 2017. A força poética que emerge deste conto nos fez, enquanto grupo, querer vê-lo em cena, vivo, encantando adultos e crianças, provocando uma potência do encontro dessas relações. Tal conto foi escrito por Rubem Alves para sua filha Raquel – responsável por autorizar o grupo a utilizá-lo em nossa adaptação. A história fala dessa relação, da criança que alcança sua autonomia, indo em direção aos seus sonhos e descobrindo aventuras, e do adulto que se torna velho e retorna ao casulo. Diante disso, optamos por assumir nossa visão de adulto sobre o tema, mas buscando encontrar nossas memórias infantis, nossas lógicas de criança, que atua sob a luz do sentir e não do sentido.

A criança que cria seu faz de conta e que o organiza durante uma aula de teatro, não exige de si nem do companheiro uma lógica formal; seja em termos de tempo, seja em termos de espaço, a criança modifica, quase o tempo todo, seus roteiros de improviso, e aproxima, recorrentemente, suas narrativas teatrais da sua vida cotidiana – este, outro marco da cena contemporânea: a aproximação entre a arte teatral e a vida, entre criação cênica e Antropologia. A capacidade para a transformação, para a incorporação da cultura compartilhada, o dom para ler a vida cotidiana de modo imaginativo, tudo isso aproxima fortemente o modo de ser da criança pequena das maneiras de encenação contemporâneas. (MACHADO, 2010, p.118)

Resgatando as memórias infantis, encontramos elementos com os quais desejamos explorar a história, como por exemplo: tintas, sombras, brincadeiras de esconder, materiais como caixas, telas em branco, entre outros, foram postos em cena com o intuito de adentrarmos e reencontrarmos esse espaço potente que vivemos quando crianças.

Não queríamos coisas prontas, dadas, muita informação e conteúdo. Queríamos resgatar, principalmente, esse tempo que tínhamos, onde as coisas aconteciam devagar, o tempo demorava a passar, as horas nos possibilitavam descobertas e encantamentos. Explorar mais as pausas, os silêncios, os olhares, do que as ações e diálogos propriamente ditos. Para Rubem Alves, alguma coisa emerge sempre que uma história ou poema finda, fazendo brotar algo novo. No findar, na pausa e nos silêncios é da onde a poesia surge. O poeta diz não apenas

nas palavras, mas entre elas, “antes, aparece nos espaços vazios que se abrem entre elas, as palavras. Nesse espaço vazio se ouve uma música. Mas essa música – de onde vem se não foi o poeta que a tocou?” (ALVES, 2008, p. 12). A melodia que ouvimos ao findar de uma narrativa é precisamente o despontar de uma reflexão. Mas, como explorar esse tempo num mundo tão acelerado e repleto de comunicações a todo instante? É preciso apenas comunicar ou a linguagem também abre espaço para os silêncios?

E foi a partir das explorações da narrativa, das brincadeiras, vivências, jogos e trocas entre o grupo²⁹, que nós realizamos duas temporadas do espetáculo “A Travessia da borboleta”, em 2019.

Figura 6 – Espetáculo Teatral “A travessia da Borboleta”



Fonte: Sangá, 2019

E foi no encontro com o público que a obra se completou. No encontro pudemos vivenciar um espaço potente de troca, de olhares, descobertas e compreensões sobre o jogo da cena. Crianças, desde as menores até adolescentes, nos traziam impressões, compartilhavam interpretações e sensações sobre a obra, e expressavam a curiosidade e desejo sobre os elementos de cena, o retroprojetor – que muitas nunca haviam visto antes, e a utilização das sombras, cores, saber o que havia dentro das caixas, etc. Até mesmo tocar nos figurinos dos personagens que chamavam a atenção dos pequenos olhos curiosos. Essa necessidade de tocar, conhecer, entender, e se aprofundar na narrativa

²⁹Eu, Gilmar Magalhães e Juliane Santos, membros integrantes e fundadores da Sangá Cia. de Teatro, juntamente com nossos parceiros de criação Cadu Cinelli (direção e sonoplastia) e Ike Rocha (iluminação).

conversando conosco e subindo no palco após as apresentações, me fez perceber como esse encontro após o espetáculo potencializava o que havia acontecido ali. O desejo que emergia em seus corpos, em experimentar e conhecer um pouco mais do que viram durante o espetáculo, apontou em mim a necessidade de uma mediação teatral que acabou acontecendo, naturalmente, após as apresentações. E assim nasceu o projeto amparado pela luz da mediação.

O início do ano de 2020 gerou inúmeras elucubrações de como poderíamos construir uma mediação teatral que tornasse o momento da fruição estética mais potente e o encontro entre obra, público e artista mais íntimo e afetivo - um espaço em que as crianças também pudessem jogar. Algumas ideias emergiram, e em diálogos com escolas, buscávamos as respostas que indicavam um caminho através da aproximação dos elementos de cena após a apresentação. Mas o que não contávamos era que tudo estava prestes a mudar. Uma pandemia se instaurou, não só no Brasil, mas no mundo todo, fazendo com que as pessoas não pudessem mais se encontrar pessoalmente - e o quanto menos saíssem de suas casas melhor. E foi essa necessidade que “fez o sapo pular”.

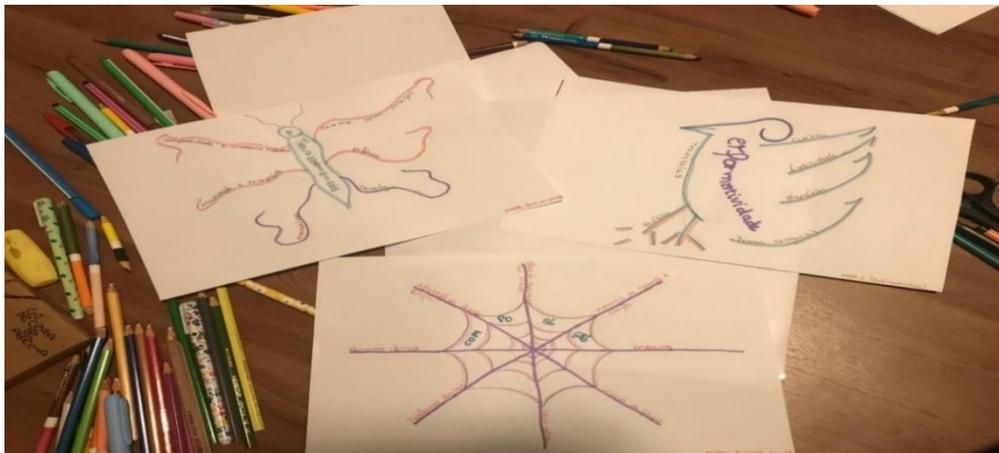
A partir daí o campo dos encontros presenciais foi substituído por redes sociais e vídeos-chamadas. E nesse encontro entre arte, público e artista, ou escola, aluno e educador, penetrou mais um elemento: a tela. Ao buscar compreender a tela como parceira de cena e de aula, desde a criação cênica até a recepção e mediação com as crianças, vivenciei uma relação teatral nova, por meio das interações virtuais. A proposta foi pensar na tela enquanto dispositivo (LEPECKI, 2012), que permite criar e gerar movimento, apesar de todas as suas problemáticas e limitações espaciais. Esta foi a maneira encontrada para conseguir aceitar a tela como parceira e não como empecilho ou apenas algo que está ali por “não termos outra opção”. Vale lembrar que o público trabalhado na presente pesquisa está localizado, em sua maioria, na cidade de Curitiba e em suas regiões metropolitanas, e independentemente da classe social, tinham o suporte de um dispositivo eletrônico e da internet para o experimento. Essa é uma das infâncias existentes e sobre a qual, mais precisamente, eu me refiro e dialogo nesta pesquisa.

A adaptação da obra “A Travessia da Borboleta” para o virtual possibilitou a criação de uma nova obra intitulada “@travessamentos”, em Junho de 2021 na cidade de Curitiba. Sabíamos que não poderíamos apenas gravar a peça e transmiti-

la via plataformas *on-line*. Foi preciso viver o momento, penetrar no mundo virtual, experimentar este novo lugar enquanto fazedores e espectadores de arte, sofrer todas as perdas e buscar as novidades com o propósito de criar algo que dialogasse com a realidade, principalmente, dessas crianças. Aproveitando cenários, figurinos, iluminações e sonoplastias da obra original, deixamos de lado a antiga dramaturgia para permitir emergir uma nova a partir do que se apresentasse no percurso da criação.

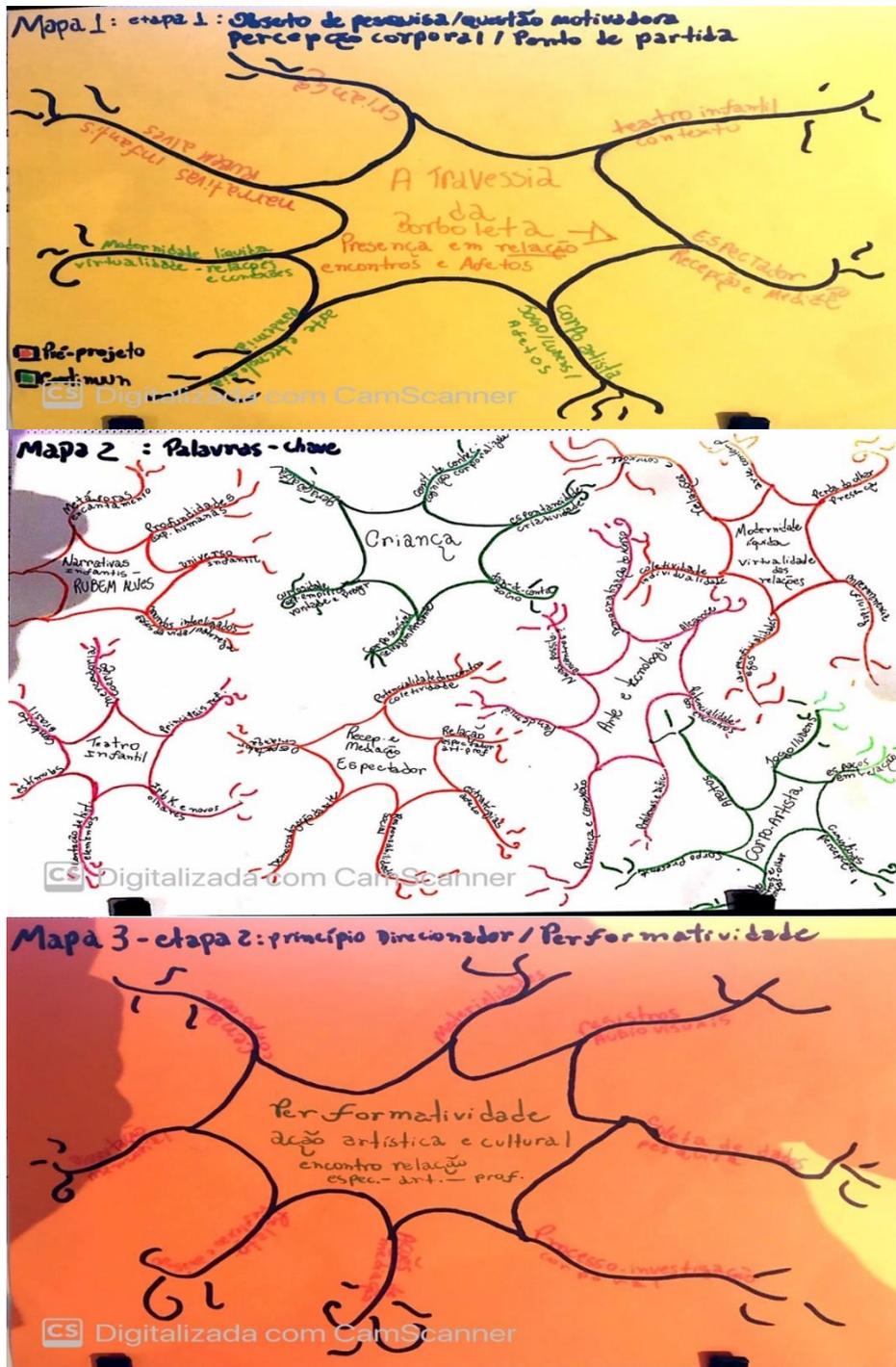
Antes de iniciar as experimentações cênicas com a câmera, na companhia dos outros atores da Sangá Cia. de Teatro (Gilmar e Juliane), foram criados quatro mapas de criação (SILVA, 2013) a fim de definir e traçar os caminhos para percorrer o processo de criação e mediação artística. Os mapas, assim como o da escrita performativa da pesquisa, potencializou e aproximou a teoria da prática transformando-as em uma experiência só. Muitas vezes, da escrita surgiam compreensões cênicas e artísticas da proposta que buscávamos criar tanto na obra quanto na mediação teatral e vice-versa. O brincante estava presente desde o princípio, até mesmo na elaboração e planejamento do projeto.

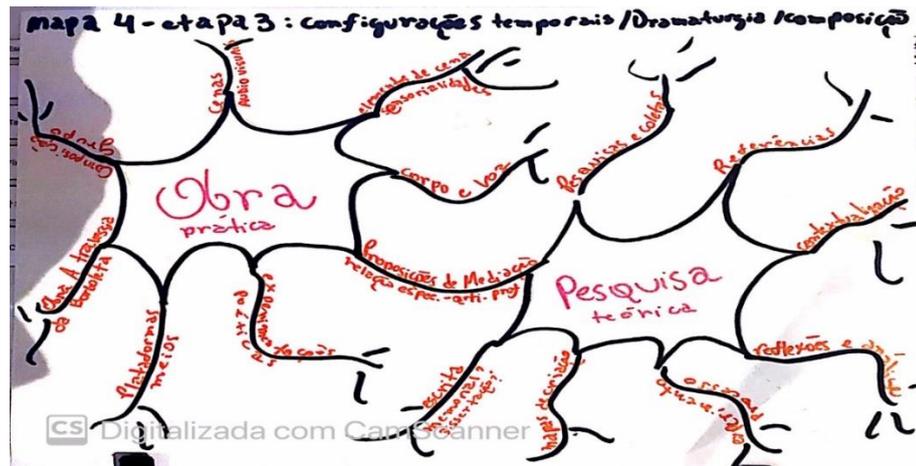
Figura 7 – Mapas de criação do projeto @travessamentos: A travessia da Borboleta



Fonte: Sangá, 2021.

Figura 8 – Mapas de criação do projeto @travessamentos - Mediação teatral virtual com crianças: estratégias para uma (tele)presença em relação





Fonte: A autora, 2021.

Em seguida, a partir da dramaturgia do espetáculo “A Travessia da Borboleta” (2019), uma nova dramaturgia audiovisual foi construída e adaptada com base em um roteiro de gravação. Para tanto, selecionamos cenas específicas, a partir das quais improvisamos e jogamos com, a princípio, a câmera dos nossos celulares. Nas experimentações, nos revezávamos, filmando uns aos outros explorando os personagens, com cenas de improvisos. A partir do roteiro estabelecido, jogamos com ângulos e ritmos, experimentando diversas possibilidades desse novo e curioso formato digital. No decorrer dos ensaios foram fixados alguns diálogos e cenas da dramaturgia original. Nesta empreitada, participaram como parceiros dois profissionais, o diretor Cadu Cinelli e o iluminador Ike Rocha. Juntos, experimentamos distintas possibilidades de criação, contudo, no dia da gravação muitas cenas se diferenciaram do que havíamos experimentado nos ensaios.

Para a captação das imagens, utilizamos praticamente todo o cenário e os elementos de cena do espetáculo presencial. Contudo, as cenas eram realizadas fora de ordem, priorizando as cenas mais difíceis de gravar. Essa experiência foi extremamente diferente do que estamos acostumados no teatro presencial, pois não executamos a peça de uma forma linear, mas cena por cena, em sequência distinta do espetáculo presencial. Diante disso, tivemos mais dificuldades em trabalhar os personagens, gerando certa inconstância com o trabalho de corpo, voz e construção de personagem, principalmente porque estávamos há um bom tempo longe deste trabalho, por conta da pandemia, iniciada em 2020. Apesar de tudo, foi possível estabelecer jogo cênico com a câmera, experimentando possibilidades e buscando desassociar o que estava pré-estabelecido baseado no teatro presencial. Ao mesmo

tempo, ao longo das experimentações, buscamos a câmera como sendo o olhar do espectador com foco preliminarmente determinando na medida em que a câmera é um recorte e direciona o olhar do espectador, ou, telespectador, nesse caso.

A metodologia da pedagogia teatral selecionada para trabalhar na mediação teatral *on-line* com crianças foi a do Drama (ou *Drama in Process*). O Drama foi uma metodologia inglesa idealizada por Dorothy Heathcote, Gavin Bolton e Cecily O'Neill nos anos de 1980 e difundida no Brasil por Beatriz Ângela Cabral (2006), a partir de seu contato com Heathcote nos anos de 1990. Também, na presente pesquisa, aplico em prática as metodologias do Estímulo Composto (SOMERS, 2011) e do Professor-Personagem (CABRAL, 2006).

O drama como método de ensino, eixo curricular e/ou tema gerador constitui-se atualmente numa subárea do fazer teatral e está baseado num processo contínuo de exploração de formas e conteúdos relacionados com um determinado foco de investigação (selecionado pelo professor ou negociado entre professor e aluno). Como processo, o drama articula uma série de episódios, os quais são construídos e definidos com base em convenções teatrais criadas para possibilitar seu seqüenciamento e aprofundamento. (CABRAL, 2006, p.12)

Drama, ou *Process Drama*, (CABRAL, 2006) diz respeito à uma prática dramática na qual dispositivos cênicos como textos, elementos cênicos, imagens, espaços diferenciados, ambientes cênicos, tornam-se aliados do processo artístico desenvolvido com os estudantes ou espectadores, a partir de uma narrativa lúdica determinada, favorecendo, facilitando e potencializando o desenvolvimento de um processo dramático. Assim, o Drama busca estratégias de envolvimento e engajamento artístico, criando uma relação mais íntima entre público, obra e arte-educador.

Diante disso, para o processo desenvolvido, utilizei a proposta de mediação cultural, de Ney Wendell (2014), visando conhecer o público-alvo do projeto antes da recepção e mediação. Com base nesta concepção, as etapas da mediação foram divididas em Antes, Durante e Após a fruição estética da obra teatral virtual.

A mediação se desenvolve em três etapas intercomplementares. O ponto central dessas etapas é o momento de contato direto do público com o produto cultural. Para que isso aconteça, existe um conjunto de atividades que é anterior a esse momento e outra parte posterior a ele. São etapas que conduzem o público de forma artística e pedagógica para potencializar esse instante único e pessoal do encontro com a obra. É algo organizado pela seqüência consequente das etapas; contextualizado pela valorização de cada realidade local; criativo com a presença da experiência estética do início ao fim e produtivo com geração de resultados que efetivem uma

integração contínua do público. (WENDELL, 2014, p. 25)

Sendo assim, cada uma das etapas têm suas características e importâncias. A etapa “ANTES” é responsável por três principais estímulos potencializadores da fruição estética. São eles: a mobilização, a sensibilização e a preparação.

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

Ao pensar nos elementos teatrais e numa maneira de aproximar os espectadores do cenário da narrativa e da história, preparamos um material para ser enviado aos domicílios das crianças. Uma caixa de estímulo composto foi enviada para cada criança, como parte da etapa “Antes”. De acordo com Somers,

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe confrontados com um estímulo composto, os usuários devem investir imaginativamente em seu uso para gerar uma história. Como em todo trabalho de drama, um espírito lúdico é requerido, uma vontade de entrar no espírito do 'jogo'. (2011, p. 179)

Os materiais selecionados retratavam uma caixa de lembranças e memórias citada na obra teatral “A Travessia da Borboleta”, sendo essa a caixa de memória do personagem do Menino. A caixa foi produzida artesanalmente, a partir de materiais escolares. Nela, havia alguns elementos da cena contendo um pouco do universo do espetáculo, inclusive, materialidades do mesmo, tais como: uma pena azul, uma lanterna para estimular o jogo com sombras e projeções, além de uma tela feita de papel manteiga para a caixinha de papelão se transformar num mini teatro de sombras. Além disso, também compunha a caixa gelatinas coloridas, uma flor, uma borboleta de papel e algumas palavras encontradas no texto do espetáculo, como por exemplo: “Eu também te amo”, “Ela que voava das histórias que o pássaro lhe contava”, dentre outras palavras que foram adicionadas as caixinhas para que as crianças pudessem formar frases; assim como distintos materiais para que elas mesmas pudessem criar formas para criarem projeções e brincadeiras.

Figura 9 – Estímulo Composto: a caixa do menino



Fonte: A autora, 2021.

Figura 10 – Materiais presentes no Estímulo Composto



Fonte: A autora, 2021.

Uma das estratégias mais eficazes para a realização da mediação foi a construção do Professor-personagem (CABRAL, 2006) como agente mediador. Advindo de uma metodologia do ensino do teatro, essa proposta nos aproximou das crianças na medida em que o jogo lúdico faz parte do universo infantil. Assim, no momento da mediação eu e os demais artistas-mediadores estávamos semicaracterizados dos nossos personagens do espetáculo - com partes do figurino, maquiagem, utilizando algumas construções corporais e de voz. Eu estava caracterizada da personagem da Borboleta, enquanto Juliane e Gilmar estavam, respectivamente, caracterizados de Pássaro e Menino. A condução através do conceito do Professor-personagem, ou *teacher in role*, cuja “a expressão foi

traduzida para o português por Beatriz Cabral como professor-personagem e definida como uma estratégia na qual o professor assume personagens durante o processo de construção de uma narrativa cênica pelos alunos” (VIDOR, 2008, p.13). A atuação do mediador enquanto Professor-personagem propõe uma atuação assumida, sem buscar “esconder o jogo”, pelo contrário, mostrando-se como coautor da cena desenvolvida em sala de aula.

O Professor-personagem é a mediação na qual o professor assume personagens durante a criação do processo narrativo, com o objetivo de estimular os estudantes a entrarem no contexto da ficção. Este procedimento exige que o professor atue como ator na atividade docente, contribuindo com um processo de ensino-aprendizagem mais participativo, pois esta proposta é um forte estímulo para o educando engajar-se no processo cênico. (MAGALHÃES, ROSSETO, 2018, p. 201)

A curiosidade e interesse gerado pelos condutores, estimula a criatividade e o envolvimento da criança. Ressalto uma das falas de uma criança, Noah³⁰ (5 anos) quando a professora-personagem Borboleta apareceu na tela procurando pelo Pássaro “eu vi a sua mãe, ela tava te procurando [...] e se ela voou para o lado de Deus?”. O pequeno participante envolveu-se de forma a imaginar ser o Pássaro a mãe da Borboleta e preocupou-se em ajudá-los a se encontrarem. Apesar da criança criar uma história que não fazia parte da narrativa, pois as personagens Pássaro e Borboleta não são mãe e filha, ela produziu sua própria interpretação da história fruída. A depender da narrativa do espetáculo, o Professor-personagem pode ser uma eficiente e envolvente estratégia para trabalhar a mediação teatral com crianças, principalmente de forma virtual, pois é possível caracterizar-se e comunicar-se através da câmera. Contudo, é importante ressaltar que o termo professor-personagem, traduzido por Cabral, não se resume especificamente à caracterização de personagens ou personas, mas, principalmente, à “representação e presença; Heathcote, por exemplo, interpreta e mantém personagens de outras épocas, lugares, textos, para contrapô-los às atitudes dos alunos, e no mesmo processo de drama, assume papéis sociais que facilitem sua mediação no jogo”. (CABRAL, 2008, p.42)

Dessa forma, antes do nosso encontro para a fruição estética, buscamos criar conexões com as crianças por meio de atividades lúdicas, fez parte da etapa

³⁰ Para preservar o anonimato, os nomes das crianças foram substituídos por nomes fictícios, para não permitir a identificação real de cada participante.

“Antes”, a criação e o envio das caixinhas de estímulos compostos, bem como a primeira parte da oficina teatral que realizados enquanto professores-personagens, com jogos e exercícios teatrais em meio à narrativa da história que já se desenrolava desde o início da mediação. Em seguida, quando entramos em cena, como professores-personagens, iniciando a mediação, as crianças já estavam com suas caixas em mãos brincando com os elementos, pois haviam estabelecido uma conexão com os materiais, estimulando suas curiosidades em relação à história. Ao criar um espaço para mediação teatral virtual, a pretensão não era ensinar algo ou mostrar às crianças algo que considerava bom para elas; mas vivenciar, juntos, um momento de partilha. As etapas “Durante” e “Depois” referem-se respectivamente ao momento da fruição estética e à continuidade da oficina teatral e debate performativo realizada com as crianças após a fruição. Na realidade, buscamos aprender junto *com* elas, promovendo espaços e possibilidades de construir conhecimento e estética – encontrar prazer, através da tela. Nesse processo, não só o que a criança pensa é válido, mas também as múltiplas linguagens da infância e a forma como as crianças pesquisam, produzem sentido e conhecimento.

3.1 Experimento 1: O mundo da borboleta

O primeiro experimento de mediação teatral online “@travessamentos”, foi realizado em junho de 2021³¹, durante a pandemia mundial do COVID-19, abarcada pela fruição estética da obra teatral online “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021). O trabalho desenvolvido abarcou um grupo de 12 crianças, entre 5 e 10 anos, residentes, em sua maioria, nas cidades de Curitiba e região. As crianças receberam um convite *on-line* para participarem de uma oficina de teatro *on-line* aos sábados durante três meses (abril, maio e junho). O convite foi construído com a turma de PINTE II, juntos aos professores regentes e eu, enquanto estagiária. Todas as crianças da oficina eram parentes dos estudantes da disciplina ou de conhecidos. O convite à oficina passou primeiramente pelos responsáveis,

³¹A proposta desenvolvida de mediação teatral foi realizada na disciplina Projeto de Investigação em Teatro Educação - PINTE II, ofertada no Curso de Licenciatura em Teatro da Unespar, ministrada pelos seguintes docentes: Carolina Vetori de Souza e Lucas de Almeida Pinheiro. Esta matéria foi campo de estágio docência, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes – PPGARTES (Mestrado Profissional) da Unespar.

para que assinassem um termo de vínculo do projeto com a universidade, e depois pelas próprias crianças. Para isso, construímos um vídeo de animação, com o personagem da “criança perdida na internet” – uma animação de um ser com traços humanos, mas um tanto abstrato, da cor lilás, a partir de uma narrativa lúdica criada pela turma e transformada em texto por mim e adaptado para uma narração enquanto fala da personagem, no vídeo-convite, por duas estudantes. A personagem falava o seguinte texto:

Olá, pessoal! Tudo bem com você? Vou contar a minha história para você, preste atenção, vou te perguntar algo no final. Bom, eu sempre gostei muito de navegar pela internet, mas um dia mergulhei fundo demais nela acabei ficando preso dentro da internet e não sei como voltar ao mundo real. Estou totalmente perdido nos vários mundos digitais. Eu costumava sonhar que estava em uma ilha virtual, mas desta vez virou pesadelo e precisei nadar muito para sair da ilha. Mas muito mesmo! Passei por muitos desafios, alguns bem legais até, mas eu cansei dos mundos da internet. Eu quero voltar para minha família e meus amigos. Tinha quase desistido, mas enquanto meditava tive uma ideia! Descobri como minha mensagem poderia chegar ao mundo real. Minha mensagem vai chegar às outras crianças que usam a internet e os mesmos desafios que enfrentei essas crianças terão que enfrentar. Por isso, preciso encontrar crianças corajosas que aceitem o desafio. Você topa me ajudar a voltar para o mundo real? É preciso manter a atenção para me encontrar dentro de cada um dos mundos. É preciso trabalhar em grupo. Grite bem alto se você topa me ajudar! Eu não ouvi direito, grite de novo! Oba! Tudo pronto para desbravar mundos virtuais e me encontrar! Estou esperando por você! Todos os sábados às 10 horas da manhã. Até logo e boa sorte, viu?! (PINTE II, 2021)

Esse vídeo-convite foi enviado aos responsáveis das crianças e apresentado para elas em casa e reapresentado no início do primeiro encontro da oficina com as crianças. E foi assim que iniciamos o projeto em teatro-educação com a turma de PINTE II, do último ano de Licenciatura em Teatro da UNESPAR. Cada encontro era criado e regido por um grupo de estudantes, caracterizados de Professores-personagens, e intitulado como um mundo diferente que a “criança perdida na internet” estava passando. O último mundo foi o “Mundo da Borboleta”, onde ocorreu o experimento da mediação “@travessamentos” descrito nessa pesquisa, mediado por mim e pelos atores da vídeo-peça @travessamentos: A Travessia da Borboleta. No último encontro, após passar por todos os mundos (6 mundos no total), finalmente a “criança perdida” era encontrada. O final da narrativa era uma fotomontagem das crianças participantes com a cor e o boné utilizado na animação da “criança perdida”. Ou seja, a criança perdida na internet era cada um deles. Esse desfecho foi sendo intuído no decorrer dos encontros, pelo rumo que foi sendo

tomado e o que ia sendo abordado nas discussões semanais entre o grupo da disciplina. No final todos os estudantes e professores apareceram descaracterizados e as crianças puderam fazer perguntas e falar sobre curiosidades e interesses do processo.

O projeto de PINTE II, assim como o da presente mediação teatral *on-line*, foi fundamentado na metodologia do Drama, inicialmente desenvolvido na Inglaterra, e investigado por Beatriz Cabral no Brasil a partir dos anos de 1990. De acordo com a autora, “[...] a atividade dramática está centrada na interação com contexto e circunstâncias diversas, em que os participantes assumem papéis e vivem personagens como se fizessem parte daquele contexto naquelas circunstâncias” (CABRAL, 2006, p.33). Com base em um pré-texto, a narrativa ficcional foi elaborada para que os artistas-docentes e as crianças pudessem construir um ambiente de partilhas significativas, onde ambas as partes aprenderam a jogar, trocar e se sensibilizar mutuamente através da tela. As estratégias do Professor-personagem e do Estímulo Composto foram utilizadas para melhor proveito do experimento, como explanado anteriormente.

As caixas de estímulos foram embrulhadas como uma caixinha de presente, e enviadas por correio com uma semana de antecedência do dia agendado para ocorrer à meditação teatral da obra virtual. Assim, as crianças puderam recebê-la em suas casas, saber de onde veio e explorá-la, brincando e estimulando a curiosidade do que seria ou o que aconteceria com a caixa.

A comunicação com os responsáveis das crianças participantes aconteceu via *WhatsApp*, mais especificamente, com as mães. Os diálogos ocorreram diariamente, dentre as mensagens trocadas, foi requisitado os endereços residenciais, bem como explicação das atividades, solicitando para que não contassem às crianças sobre o remetente da caixa, a fim de estimular a curiosidade e brincadeiras entre adultos e os pequenos. Ao longo das conversas, algumas mães enviavam fotos e vídeos, descrevendo como as crianças vinham se conectando com a proposta, e a partir dela, com suas experiências em casa. Essa interlocução foi importante para estabelecer um laço de confiança com as famílias e também com as próprias crianças, na medida em que os responsáveis compreendiam a importância de estimular e se envolverem nas atividades.

Figura 11 – Crianças com a caixa 1



Fonte: Mãe da criança, 2021.

Figura 12 - Crianças com a caixa 2



Fonte: Mãe da criança, 2021.

Ao analisar as fotografias e os vídeos enviados pelas famílias, foi surpreendente observar como cada criança reagiu ao receber a caixa. Algumas delas logo começaram a brincar com as sombras, outras ficaram com medo e não abriram a caixa até o momento da mediação, outras ficaram curiosas e perguntando para a família quem havia entregado e o que era tudo aquilo. Noah (5 anos), expressou imensa surpresa e sua mãe enviou um vídeo dele dizendo “eu nunca ganhei tantas coisas assim e nem é o meu aniversário”.

É essencial salientar o envolvimento das crianças nas atividades *on-line*. Muitas vezes acreditamos não ser possível construir uma relação afetiva, ou criar conexões através da tela. Esta foi uma questão que me atravessava fortemente no

percurso deste trabalho. No início, não acreditava que o espaço virtual poderia criar tantas conexões, na realidade pode, e é capaz de criar laços muito mais do que poderíamos imaginar; se realizado com envolvimento, cuidado, entrega e afeto.

O diálogo efetivo com a família e com as crianças teve relevância significativa no decorrer deste trabalho. A família em constante diálogo, atuando enquanto mediadora, indubitavelmente se fez necessária para que essa vivência pudesse ser possível. As trocas de áudios, conversas e informações via *Whatsapp*, contribuíram imensamente para o retorno e o encaminhar do projeto. A escuta do que vem do outro, principalmente, da relação que está sendo construída com as crianças, faz parte do andamento da experiência de mediação teatral.

Sabe, a pequena, ela é muito tímida. Assim, ela tem dificuldade de se expressar e eu percebi que as aulas de teatro ajudaram muito. Antes da pandemia ela fez algumas aulas de cinema, mas eu vi que ela se identificou muito mais com o teatro, então, até queria continuar. Agora ela tá bem tristonha que acabou as aulas, ficou feliz com tudo que aconteceu, mas ela falou, ai não tem mais aula, sabe? Então, eu só posso agradecer tudo que vocês fizeram, de coração mesmo, muita gratidão, o que eu puder ajudar eu tô aqui. (Mãe de Joana (9 anos), áudio via *Whatsapp*, no final do encontro, 2021)

Não teríamos como obter tal olhar sobre a pequena espectadora se não houvesse a comunicação através do laço que foi estreitado entre família e mediadores. Neste experimento, podemos ver a importância primordial da família mediadora, que, além de mediar o acesso prévio dos artefatos culturais no cotidiano dos pequenos, também foram ponte e estímulo para que pudéssemos estabelecer uma relação mais afetuosa e íntima com as crianças, estreitando laços e fomentando maior diálogo entre pesquisa e objetos de pesquisa e entre artistas-mediadores e espectadores.

Se os estudos culturais latino-americanos apresentam a família como uma das mediações possíveis às relações dos sujeitos com os artefatos culturais e suas potenciais constituições identitárias, o peso conferido por Bourdieu à família em suas investigações sociológicas se sobreporia até àquele conferido pelos estudos culturais, no sentido de que a família seria o núcleo primário da constituição de um habitus ao qual o sujeito, sua visão de mundo, seus valores, hábitos e seu capital simbólico estariam associados. Cumpre notar que o conceito de habitus não confere supremacia nem às estruturas sociais sobre os sujeitos e tampouco dos sujeitos sobre as estruturas, e, sim, opera no registro das trocas e aquisições de capital simbólico associado às práticas da vida cotidiana, dos contextos que atravessam os sujeitos e que por eles são atravessados [...] Bourdieu, no seminal estudo sociológico intitulado *A distinção – crítica social do julgamento* (2006),

relaciona a aquisição de competência cultural, ou seja, de ferramentas para se relacionar com determinado artefato da cultura (seja ele artístico ou não), à fusão de conhecimentos e experiências adquiridos conjuntamente em duas instâncias: na família (em primeiro lugar) e na escola (em seguida). (FERREIRA, 2016, p.103-104)

Destarte, a família pode ser tão ou mais importante instância de mediação quanto às próprias escolas e instituições de arte, pois, no que diz respeito principalmente aos espectadores crianças, elas regem seus hábitos cotidianos e culturais. E são a partir dos hábitos, que também dizem respeito ao contexto socioeconômico e sociopolítico vividos, que os gostos e as escolhas individuais são pautados. Por isso que a importância do constate diálogo entre família, sociedade e instituições de ensino na formação do indivíduo é primordial, especialmente quando falamos de arte-educação.

Para a mediação, o grupo Sangá Cia. de Teatro elaborou um roteiro de mediação (Anexo I) a ser seguido no dia do encontro com as crianças. Um encontro de uma hora apenas, pois foi o tempo acordado com os responsáveis para cada sábado. Essa uma hora de mediação, contando com o tempo da fruição da vídeo-peça (33 min), foi dividida em 15 minutos da etapa “Antes” e 15 minutos da etapa “Depois” contendo 4 proposições de jogos que intitulamos de “dinâmicas”, além das interações e bate papo que ocorriam no decorrer da narrativa. Para a mediação uma narrativa foi construída, dividida em 5 cenas, na interação com as crianças, a partir dos professores-personagens que guiavam a mediação. A narrativa escolhida, a partir da própria obra teatral, foi a do menino que aparecia perdido num lugar que remete à uma floresta (utilizamos plano de fundo nas opções do *Google Meet*) e ali ele encontrava as crianças-espectadoras-jogadoras. Ele dizia estar confuso, perdido, mas que ao encontrar sua caixinha de memórias, lembra de um pássaro e de uma menina e pede ajuda das crianças para reencontrá-los e recuperar sua memória. No decorrer da mediação os demais personagens (o Pássaro e a Borboleta) aparecem estabelecendo uma dinâmica com o grupo e convidando-os para um jogo. Importante lembrar que, apesar da criação de um roteiro, os mediadores deveriam se sentir livres para avaliar o curso da mediação, intervir, mudar de planos e acolher as propostas que porventura surgissem das crianças, além do imprevisto que normalmente ocorre por conta de imprevistos, falta de tempo hábil, etc. Faz parte da proposta estar aberto para ouvir e estimular as próprias construções de teatralidades

(ou dramaturgias da recepção/espectador) vindas dos pequenos espectadores.

No primeiro momento do encontro, elas falaram sobre a caixa antes mesmo do personagem do menino mencioná-la (primeiro professor-personagem que apareceu na mediação). Elas se encontravam eufóricas e curiosas sobre o que aconteceria. Algo, ali, despertou. As caixas enviadas anteriormente, como mote disparador para o processo de mediação, tornaram o diálogo com os pequenos espectadores acessível e genuíno. A primeira parte da oficina, “Antes”, se destacou pela curiosidade dos pequenos frente à câmera, e aos personagens apresentados. A oralidade é um grande tributo das crianças pequenas, pois elas desejam compartilhar suas experiências com seu interlocutor. Com eles, não há perguntas sem respostas. O pequeno corpo não consegue permanecer muito tempo imóvel, na frente do computador, felizmente, pois a proposta da mediação era justamente o contrário – corpo ativos e participativos. Cabe destacar alguns diálogos estabelecidos nesta primeira etapa do processo de mediação:

Pássaro: Quem são vocês?

Isabela (6 anos): Somos crianças

O Pássaro cansado e confuso, diz que lembra de uma menina e está atrás dela. Está velho e a memória fraca.

Pássaro: Poderiam me lembrar como é que se voa?

Elas aceitam.

Bruno (5 anos): A borboleta fica gigante e você pode ficar junto com ela.

Isabela (6 anos): É só bater as duas asas! E pular de uma árvore.

Pássaro: Podem me mostrar como bater as asas? Como que faz com o corpo?

Crianças mostram.

Fred (10 anos): Tem que pular de uma árvore.

Maria (9 anos): Você tem que balançar as duas pernas.

Isabela (6 anos): E todos as suas penas. Seu seus braços e seus pés.

Pássaro: Ahm assim?

Crianças: É, Isso, só que vem rápido. É bem rápido!

Pássaro: Me ajuda. Ai, eu tô voando. Eu tô voando!!! Agora eu acho que eu vou conseguir encontrar a minha menina. Muito obrigada, gente.

O Pássaro desliga a câmera.

Noah (5 anos): ufa, ainda bem que ela saiu!

A borboleta aparece e diz que os viu voando lindamente e pergunta se eles gostam de voar.

Isabela (7 anos): Eu adoro voar!

Noah (5 anos): Eu nunca voei.

A borboleta fala que está cansada de voar por tantos lugares da internet e conhecer tantos lugares.

Malu (8 anos): A gente encontrou a sua mãe

Borboleta: Minha mãe? Mas eu tô procurando o meu pássaro. Ele é azulzinho...

Jéssica (8 anos): É, mas a gente viu ele.

Todas começaram a falar que viram o pássaro. Elas começaram a atropelar a fala da borboleta mas eu, como personagem, tentada em continuar para não perder tempo, digo que gostaria de compartilhar as memórias

Algumas crianças: Seu pássaro e o menino perderam a memória!

Observando esse trecho da mediação, pode-se perceber que as crianças estavam emergida na história, criando suas próprias interpretações e reflexões sobre a narrativa apresentada. Também é possível identificar os diferentes graus de ludicidade quando, ao serem questionados se gostavam de voar, uma criança responde “Eu adoro voar” e a outra “Eu nunca voei”, demonstrando a fantasia e a realidade em suas interseções.

A obra teatral *on-line* “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” (2021) foi exibida através do *Youtube*, por meio de compartilhamento de tela na plataforma *Google Meet*, na etapa “Durante”.

Figura 13 – Crianças espectadoras do espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta”



Fonte: Sangá, 2021.

Crianças em silêncio, assistindo o espetáculo. Algo que chamou atenção foi como rapidamente elas se posicionaram em algum lugar confortável para assistir, pois estavam muito elétricas antes do início da apresentação. Algumas mães estavam ao lado das crianças, mas sem aparecer na câmera, pois elas, em vários momentos, viravam para o lado e comentavam alguma coisa sobre a cena que estava assistindo. Uma delas chamou a mãe para sentar e juntas assistirem o teatro. A participação dos pais foi muito interessante, pois, como estávamos numa troca de mensagens constante com eles, especialmente pelo fato da maioria das crianças ter entre 5 e 7 anos, os pais também acabaram demonstrando curiosidade sobre o que aconteceria nesses encontros.

Ao longo da fruição houve momentos mais silenciosos e de atenção plena e outros mais agitados, em que percebemos algumas crianças mexendo em brinquedos, principalmente os materiais da caixinha de estímulo composto, ao mesmo tempo em que assistiam às cenas. No entanto, em nenhum momento as

crianças se desligaram da conexão ou saíram para fazer outra coisa. Com as câmeras dos docentes fechadas, com apenas as dos espectadores ligadas, observamos suas reações e sensações a partir do que fruíam: crianças atentas, curiosas, que estranham, que se surpreendem, que se distraem, que criam conexões e relações com o que vivenciam. Por exemplo, foi encantador vê-las buscando a borboleta de papel da caixinha nas cenas que a borboleta voava. Efetivamente, isso não era distração mas sim conexão com o que estavam experienciando. Ali, naquele momento, tive certeza: algo estava fazendo sentido/sentir.

Após o espetáculo, na etapa “Depois”, os professores-personagens reapareceram nas câmeras perguntando se eles conseguiriam ajudá-los a entender o que aconteceu na história que assistiram. As crianças, assim, puderam expressar algumas impressões do que haviam vivenciado através da narrativa apresentada. Neste momento, o encontro foi finalizado com a proposição do último jogo entre crianças e artistas-docentes, uma “tarefa” para os pequenos: enfeitar a caixa de lembranças, que haviam recebido em suas casas, deixando-a com “as suas carinhas”. Solicitamos para um familiar enviar uma foto da caixa para a nossa observação. Desta maneira, finalizamos a proposta de mediação, via *Whatsapp*, conversando com os responsáveis, trocando fotografias, para que tanto os pais quanto as crianças pudessem participar; auxiliando, assim, na coleta de dados da experiência realizada.

Acredito que a facilidade com que as crianças entraram na história e o encantamento proporcionado pela narrativa também se deu em razão da idade média das crianças participantes - a maioria tinha entre 5 e 7 anos. Esta faixa etária ainda está menos sobrecarregada/influenciada pelas tecnologias, informações, internet e propagandas, do que as crianças mais velhas. A internet, o computador e a tecnologia ainda são objetos de extrema curiosidade, mas com certa distância deles. A maioria começou a ter mais contato com estes artefatos agora, após a pandemia e o isolamento social, contudo, os pais já notam a dificuldade de lidar com a inserção deles nesse “novo mundo”.

A criança traz ao teatro a compreensão do seu espectador enquanto fazedor-de-arte e parceiro de cena nato. Muitos trabalhos com crianças nascem com o ponto de partida num “laboratório de observação” de crianças, onde os artistas encontram boa parte do material que irá compor a sua criação. Esse tipo de teatro tem no cerne

do seu trabalho um movimento artístico-pedagógico que tem como ponto de partida o olhar curioso frente aos seus pequenos espectadores. Ao obter um entendimento mais profundo da relação entre educadores e crianças, mediante seus contextos específicos, necessidades, dificuldades e condições, é que o artista será capaz de dialogar, de uma maneira legítima, com o espaço que estará adentrando. Faz parte da mediação e do próprio processo de criação desenvolver um olhar atento e cuidadoso perante o espaço compartilhado entre educadores, artistas e crianças, pois é ali que a magia, da troca entre obra, espectador e artista acontecerá.

A mediação realizada por estes artistas-mediadores foi resultado de um processo de estímulo aos sentidos através de uma narrativa lúdica, movida pela curiosidade própria do universo sensível da criança. Ao trabalhar com a pequena infância, por exemplo, é essencial entender a experiência cênica como um espaço pedagógico que se constrói a partir das capacidades de afetação entre espectador-artista-obra, ou seja, do que se apresenta em diálogo com o que se vive (BARBOSA; FOCHI, 2011). A própria criação artística se amplia ao ser afetada pela sensibilidade criativa das crianças. Malaguzzi (1999) destaca que este laboratório de pesquisa deve ser contínuo, um espaço no qual “a imaginação absorve tudo, o cognitivo, o expressivo, o sentimento, a lembrança, as escolhas que nos pertencem [...] a imaginação é arte e ciência, pois multiplica os significados de um objeto, de um acontecimento, de uma palavra (Malaguzzi, 1999, p. 63). Destacando o conceito de arte trazido pelos italianos (RABITTI, 1999), pioneiros no teatro para/com a pequena infância, a arte é compreendida enquanto possibilidade de mais linguagens através várias linguagens, a partir das diversas formas de ver o mundo pelo olhar e sensorialidades infantis. Este conceito busca permitir à criança perceber o mundo por diversos ângulos, com toda a sua pluralidade de horizontes, oferecendo a escolha, de “dizer também aquilo que você não vê [...] queremos que as nossas crianças narrem de formas diferentes” (p. 64).

As crianças pequenas pouco racionalizam sobre o sentido da experiência, mas se entregam de corpo e alma ao prazer de vivenciá-la plenamente. Seus sentidos aguçados desestabilizam a razão, para compreender o mundo que as cerca através do sentir; não do sentido (lógico). Assim, os artistas têm muito o que aprender com as crianças. Elas são artistas legítimas, pois desestabilizam o padrão, questionam o sistema, subvertem a norma e entregam ao mesmo tempo em que recebem na intensidade de suas criações.

A última etapa, “Depois”, após a fruição estética, foi um tanto atropelada pelo fator tempo. Notamos que o tempo da oficina foi um pouco apertado para o trabalho realizado, ainda mais com as demandas do modo *on-line* (conexão, dificuldade em ligar o microfone na hora de falar, de entrar ou sair da chamada, etc). Contudo, notamos uma maior timidez dos pequenos depois de assistirem a obra e notarem que os personagens que ali estavam eram os mesmos. Elas se mostraram curiosas, mas ao mesmo tempo tímidas. Porém, ainda sim, compartilharam algumas compreensões sobre a obra e a narrativa, a seu modo, na parte final da oficina, a partir do debate proposto. Por exemplo, no momento de falar sobre a história fruída, uma criança falou “A borboleta queria se transformar num pássaro pra ela poder ir pra onde quiser”, “é, ela virou uma borboleta muito bonita”, disse outra criança, e uma terceira criança complementou “E o homem lembrou de tudo no final, ele tinha uma lanterna pra procurar e se lembrar da história”.

Contudo, como primeira experiência, acredito que tenha faltado tempo de mediação para a etapa “Depois”, pois tínhamos um período de 1h30 estabelecidos, sendo que 33 minutos de peça e o restante de mediação, contudo o início do encontro tomou bastante tempo com a conexão da internet e acesso na plataforma. Por esta razão, replanejamos o tempo e toda a estrutura da mediação para o experimento 2, onde teríamos a possibilidade de estipular um tempo maior com as crianças.

Além dos exercícios propostos através das dinâmicas do momento “Depois”, lançamos a proposta das crianças enfeitarem as suas caixinhas de memórias e solicitamos para as famílias mandarem fotos para que nós pudéssemos visualizar as produções. Após a realização da mediação e fruição, também foi enviado um questionário, no formato de documento de *word*, para o *whatsapp* dos responsáveis, com a intenção de que eles e as crianças pudessem responder – assim como em formato de áudio.

As questões via documento foram as seguintes (da 1 à 5 direcionada aos responsáveis e 6 à 9 às crianças):

- 1) O que mudou para você e sua família nesse período de Pandemia?
- 2) Quais relações com a tecnologia as crianças tinham antes do contexto da pandemia?
- 3) Quais relações com a tecnologia as crianças tem tido nesse contexto de pandemia?

- 4) Quais relações com a arte e o teatro as crianças tinham antes do contexto da pandemia?
- 5) Quais relações com a arte e o teatro as crianças tem tido nesse contexto de pandemia?
- 6) Você gosta de arte? E de teatro? Por quê?
- 7) Você gosta da internet? Por quê?
- 8) Cite as coisas que você mais fez/faz durante a pandemia? Como é seu dia?
- 9) O que mais gostou das atividades que fizemos oficina de teatro? E da peça de teatro que assistiu (@travessamentos: A Travessia da Borboleta)?

Já, via áudio, as questões foram apenas direcionadas às crianças.

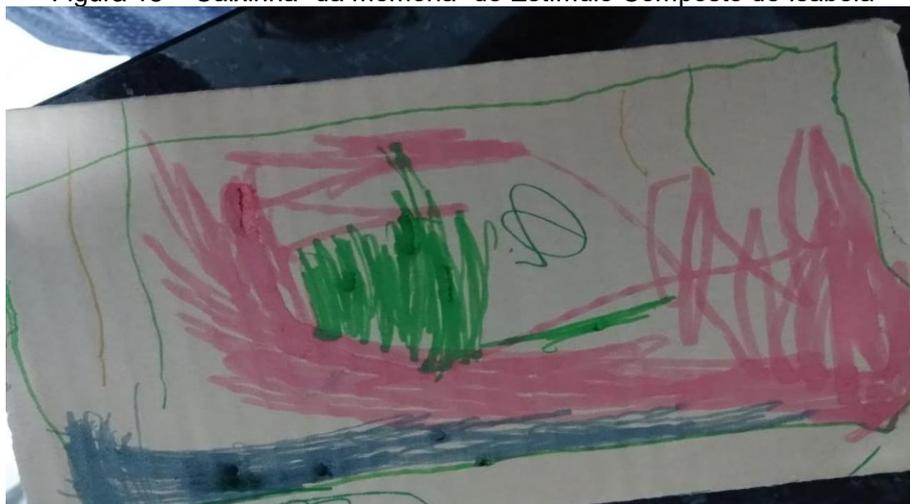
- 1) O que você mais gostou no nosso encontro?
- 2) O que você guardaria na sua caixinha de memórias?

Figura 14 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Daniel



Fonte: Mãe de Daniel via *whatsapp*, 2021.

Figura 15 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Isabela



Fonte: Mãe de Isabela via *whatsapp*, 2021.

Figura 16 – Caixinha “da memória” de Estímulo Composto de Maria



Fonte: Mãe de Maria via *whatsapp*, 2021.

Nessas propostas de envio das atividades pós-mediação, como uma tentativa de dar continuidade, não se mostrou tão efetiva. Acredito que pela correria do cotidiano de pandemia, poucas famílias retornaram as mensagens com as fotos das caixinhas ou as respostas dos questionários ou áudios. Porém, mesmo nos poucos retornos que obtive pude perceber algumas questões fundamentais e que contribuíram imensamente com o estudo da pesquisa – como por exemplo, os relatos das mães que aparecerem ao longo deste capítulo, que apesar de chamar assim, “conclusão”, creio se aproximar mais a “conexões” que trazem possibilidades

chaves ao trabalho enquanto tentativa-erro de estabelecer uma metodologia de trabalho, que vai se alinhando conforme experimentamos e modificamos o percurso.

3.2 Experimento 2: Espectadores-borboletas na sala de aula

O segundo experimento de Mediação Teatral *on-line* com crianças, a partir da peça teatral virtual “@travessamentos”, ocorreu, em setembro de 2021, com educandos dos sextos anos (na faixa etária dos 11 anos de idade) da escola social Marista Ecológica³², de Almirante Tamandaré - região metropolitana da cidade de Curitiba. O arte-educador Gilmar Magalhães, integrante da Sangá Cia. de Teatro e ator no espetáculo teatral do presente estudo é professor de Expressão Corporal³³ da unidade e promoveu a divulgação da proposta de mediação, que ocorreria em outubro de 2021, de modo *on-line*, para suas turmas dos sextos anos se inscreverem voluntariamente. Criada uma ficha de inscrição, pelo *Google Forms*, obtivemos o limite de inscrição de 20 crianças. Assim como no primeiro experimento preparamos a caixa de estímulo composto, mas ao invés de enviarmos pelo correio, optamos – a fim de baratear o custo - em levá-las até a escola. Os responsáveis ou os próprios estudantes iam semanalmente à escola buscar e entregar suas atividades escolares, em função do isolamento social devido a Covid-19. Alguns estudantes já estavam realizando os estudos de forma híbrida, ou seja, frequentavam a escola de modo presencial em determinados dias da semana – a escola ofereceu, no ano de 2021, a opção de aulas híbridas ou somente *on-lines* para que as famílias pudessem escolher, pois alguns sentiam-se inseguros para o retorno presencial, mesmo que híbrido, e outros já não tinham como manter as crianças em casa já que muitos trabalhadores já haviam retornado, ou nem saído, ao presencial.

É importante salientar que as crianças já estavam familiarizadas com a linguagem teatral desde o início do ano, além de um certo grau de intimidade e afetividade com o professor Gilmar e entre seus colegas, o que ajudou em múltiplos aspectos da mediação como: interesse, envolvimento, engajamento, afetividade,

³² A Marista Escola Social Ecológica é uma unidade de educação, pertencente ao Grupo Marista, cujos educandos, de baixa renda, recebem bolsas de estudo integrais para cursar o Ensino Fundamental II (do sexto ao nono ano) em tempo integral.

³³ Expressão Corporal é uma disciplina, de 2h/a de 50 minutos, presente na matriz curricular da escola Marista Escola Social Ecológica há mais de 5 anos. O teatro, o circo e a dança são linguagens teatrais abordadas na ementa da disciplina.

atenção, curiosidade, respeito e etc. Com isto posto, é possível perceber as diferenças entre mediações teatrais realizadas nas escolas, junto ao professor regente e colegas, das que acontecem com um público aberto e misto, desconhecido, ainda mais quando a mediação não vem acompanhada de ações anteriores que promovam essa aproximação precedente, também podendo ser considerada parte desproposital da etapa “Antes” (WENDELL, 2014), mas que interfere positivamente, causando grande impacto na potencialidade da ação artística.

O início do processo já foi animado e dinâmico, pois o artista-educador Gilmar, intérprete do personagem Menino, já estava com a câmera aberta se arrumando. Pensamos em começar assim, pois, sendo ele o professor regente da turma, as crianças imediatamente o reconheceriam e ficariam curiosos com ele se maquiando, se transformando na frente deles. E foi o que aconteceu: “Ô professor, tá bonito, hein”, disse o educando João (11 anos), “Quem você vai ser?”, perguntou educanda Pietra (10 anos). E assim surgiram inúmeras indagações. Em seguida, algumas crianças repararam em uma janela escrito “Pássaro” e outra “Borboleta”, na plataforma *Google Meet*, e logo questionaram: “Por que eles não ligam a câmera? Onde ele estão?”; entre outras perguntas. Assim, a curiosidade já foi aguçada e, por consequência, dando espaço à imaginação.

Diferente das crianças menores, os estudantes do sexto ano já demonstraram certa timidez em ligar a câmera. Porém, pensando em estratégias para esta dificuldade, o professor Gilmar desligou sua câmera e disse: “O Menino precisa que todos estejam com as câmeras ligadas para aparecer por aqui. Precisamos que todos o chamem, para que ele veja que estamos aqui”. E assim, quase todas as crianças apareceram na tela, engajadas em chamar o personagem do Menino para a cena. Quando o Menino aparece na tela perdido com uma lanterna e começa a se comunicar com as crianças, logo elas já entram na brincadeira de conversar com o professor Gilmar como se ele realmente fosse o personagem. Algumas crianças, ao vê-lo com a lanterna, buscam as suas – que vieram dentro da caixa de Estímulos Compostos -, e, sem que nada fosse demandado, iniciam uma composição na tela junto ao personagem.

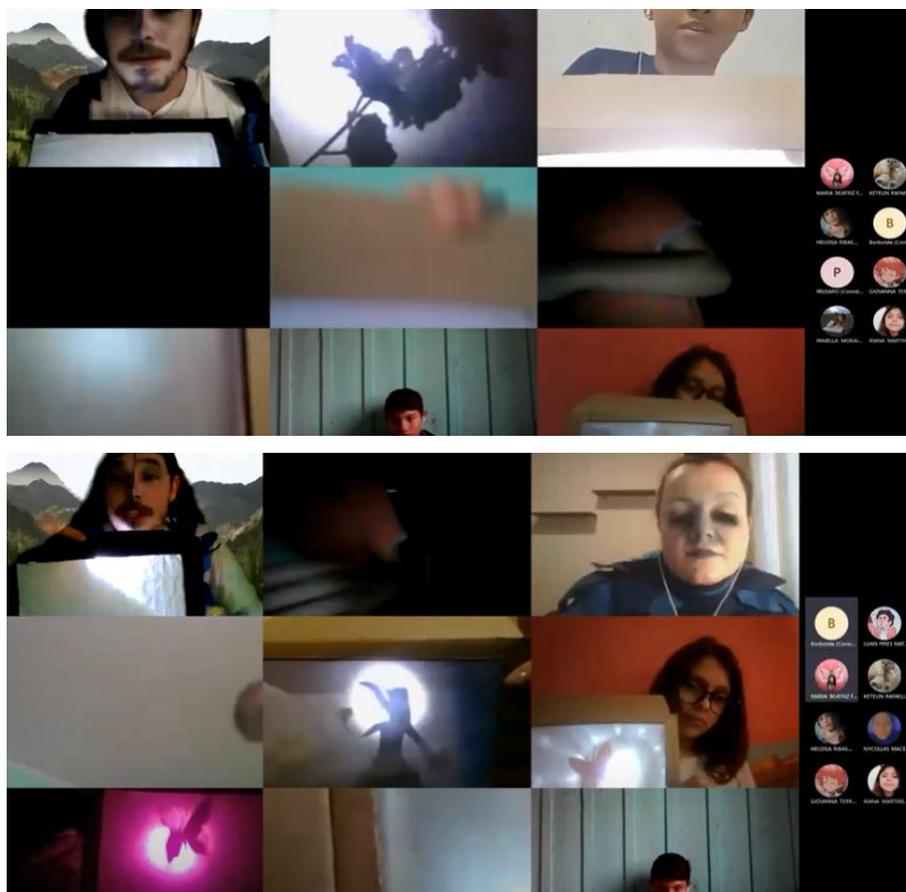
Figura 17 – Crianças espectadoras do espetáculo “@travessamentos: A Travessia da Borboleta” – Escola Marista Ecológica



Fonte: Captura de tela, 2021.

Quando a interação com a caixa se inicia as crianças se mostram ainda mais envolvidas com a narrativa, fantasiando sobre a história e criando imagens na tela.

Figura 18 – Crianças espectadoras criando imagens na tela– Escola Marista Ecológica



Fonte: Captura de tela, 2021.

Guiados pela música ou pelo professor-personagem, imagens poéticas criavam teatralidades na tela no decorrer da experiência cênica vivenciada pelos educandos. Alguns momentos necessitavam de um estímulo por parte do professor-personagem, e em outros, apenas a escuta e o olhar disponível para perceber segundos nos quais a criatividade inerente das crianças mostrava-se presente. A curiosidade para com os objetos da caixa de estímulos ainda era perceptível. Mesmo quando o exercício finalizava, as crianças continuavam mexendo e brincando com suas lanternas, recortes de gelatinas coloridas e sombras. Mais uma vez a curiosidade sendo a mola propulsora da criação.

Os estudantes também demonstraram muita curiosidade em torno dos outros dois personagens que ainda não haviam aparecido no vídeo, mas que se faziam presentes na plataforma. “E esse Pássaro? Ele não vai aparecer?”, alguns diziam, “Quem é essa borboleta?”, outros questionavam. O fato de sempre haver algo/alguém novo se apresentando para eles, os faziam continuar envolvidos e motivados na narrativa por mais tempo que o esperado, levando em conta o fato de ser um encontro *on-line*. Muitas vezes o tempo é um grande problema para as aulas remotas porque, além das dificuldades biológicas como: dor nos olhos, dor nas costas, etc, há também a dificuldade de foco, atenção e engajamento, que os encontros *on-lines* precisam levar em consideração. Por conta disso, a maioria dos encontros e aulas em ambiente virtual tem tempo diferenciado daquele que seria no presencial. A própria aula de Expressão Corporal que o referido grupo de estudantes da Escola Marista Social Ecológica participa, tem 50 minutos nos encontros presenciais e 30 minutos nos encontros virtuais. Como mencionado nos capítulos anteriores, durante o período de pandemia, a OMS, com base em estudos diversos, determinou algumas medidas de proteção para crianças e adolescentes que tiveram suas aulas transpostas para o modo *on-line*. Contudo, mesmo com a redução de horas, ainda é perceptível o tamanho da dificuldade, em diversos aspectos, que estudantes e professores enfrentam no presente momento da educação.

Com isto posto, é essencial criar estratégias para que o encontro *on-line* possa se tornar tão enriquecedor para ambos os lados, quanto, geralmente, são os encontros artísticos presenciais. Todos os esforços para provocar afecções em educandos e público, vindos da educação e da arte, merecem profunda atenção para o desenvolvimento de propostas artístico-pedagógicas no modo virtual. De certa forma, pensar numa mediação *on-line* para qualquer área da vida, nesse

momento, me parece extremamente considerável. A maior parte das pessoas não estava preparada para, de repente, tornar sua vida virtualmente ativa, deixando de lado, pelo menos por um bom tempo, os encontros presenciais. Ainda que dois anos de pandemia tenham se passado, é notória a dificuldade em se adaptar ao “novo modo de ser” do mundo hoje.

Um momento lúdico e bonito da mediação, “Antes” da fruição, foi quando um das mediadoras, enquanto professora-personagem Pássaro, propôs um exercício em que cada um deveria se apresentar falando seu nome e uma coisa que gosta muito de fazer. Ela começou falando “Eu sou o Pássaro e gosto muito de cozinhar”. A partir de então, as crianças deveriam continuar a proposta uma de cada vez, contudo, ao se apresentarem começaram a se nomear enquanto bichos. Por exemplo, o primeiro educando a continuar o jogo propôs “Meu nome é Leão e eu gosto de comer”, e fez com que todas as outras crianças continuassem se apresentando como animais. A facilidade com que eles entraram no jogo e além disso, propuseram uma ludicidade a mais, salienta o quanto a estratégia do Professor-personagem, pertencente à metodologia do Drama, é capaz de provocar um engajamento na história/tema proposta a fim de aproximar o público da narrativa e personagens, potencializando a experiência da fruição estética. Outra prova disso, é que quando a professora-personagem Pássaro adentrou a cena, as crianças que apareciam na tela imediatamente mudam seus “cenários”, utilizando a gelatina e pena azul para compor o jogo de luz, sombra e câmera em seus vídeos – sem que nada fosse solicitado pelos mediadores. Momentos como esses, de impulsos criativos e proposições estéticas autônomas vindas dos participantes, são o que mais me emocionam enquanto artista-mediadora - e provocam o estado de presença que tanto buscamos nestes encontros.

Figura 19 - Mudança de cenário na mediação do pássaro – Escola Marista Ecológica



Fonte: Captura de tela, 2021.

Gumbrecht (2010) destaca que no sistema da arte existe uma simultaneidade de sentido e percepção, os quais geram efeitos de sentido e de presença. A fruição estética propõe a possibilidade da experiência desses efeitos em constante tensão/oscilação provocando a instabilidade e o desassossego necessário e intrínseco da obra de arte, ao espectador. Sendo assim, a presença através da fruição da experiência estética virtual enfatiza que, apesar das dificuldades e percalços do ambiente online, a arte continua sendo capaz de provocar sentidos – do verbo sentir, naqueles que se permitem ser afetados por ela. É preciso que o espectador-fazedor-de-arte³⁴ se coloque disponível para a experiência, sentindo-se protagonista da ação artística vivenciada pela mediação. E essa é a tarefa dos mediadores culturais; proporcionar um ambiente cuja a troca seja estimulada e a aproximação entre a tríade público, obra e artista, seja tão grande, que em alguns momentos, nos confundimos em suas identificações. Público tornando-se obra, artista tornando-se público e obra tornando-se mundo.

Acredito que a qualidade com que conseguimos conduzir a mediação, foi, também, graças ao preparo de todos os artistas-mediadores envolvidos. Neste caso, os três são arte-educadores licenciados em teatro, que desenvolvem trabalhos na área artística e educacional. Importante frisar que, sendo o segundo experimento da

³⁴Na Mediação Cultural (WENDELL, 2014) busca-se compreender o espectador enquanto, também, fazer de arte, na mesma mediada em que entendo o arte-educador enquanto espectador. Pois, em momento de intensa simbiose artística, os lugares de confundem, misturam-se, e até desaparecem, na medida em que nos colocamos presentes, num mesmo espaço, partilhando a mesma experiência a fim de criar afecções e conexões poéticas e simbólicas uns com os outros.

mediação, pudemos readaptar o roteiro (Anexo II) e pensar em novas estratégias para o que se mostrou frágil no primeiro experimento como, por exemplo, o curto tempo de mediação. Podendo acrescentar meia hora a mais para a mediação na escola, conseguimos dividir em 1h de mediação mais meia hora de fruição. Seguindo a mesma proposição das etapas “Antes, Durante e Depois”, subdividíamos o roteiro em 4 cenas e 10 dinâmicas, sendo elas: Sombras, Cores, Nome + algo que gosta muito, Transformando-se em pássaro, Transformação dos objetos, Fruição da obra teatral, Frases, Encenação das crianças, Minha caixa de memórias, Debate final.

Um momento que funcionou melhor nesse experimento, comparado ao anterior, foi a da junção das palavras para formar frases que faziam parte da narrativa da montagem teatral. Dentro das caixas de estímulos, havia palavras escritas em cartolina, como “eu”, “desejo”, “voar”, “tenho”, “medo”, “quero”, “ser”, entre outras. Em determinado momento da mediação, os participantes eram conduzidos, pela atriz-personagem Borboleta, a montarem frases com essas palavras e compartilharem com os colegas.

Figura 20 – A Borboleta e as palavras – Escola Marista Ecológica



Fonte: Captura de tela, 2021.

Pelo fato de serem crianças já alfabetizadas, com uma certa experiência com a linguagem, foi muito interessante observar suas criações, algumas montavam até pequenas histórias, dialogando com a frase do colega. Esta atividade não pôde se desdobrar dessa maneira com as crianças do Experimento 1, pois, em sua maioria, ainda não eram alfabetizadas, ou estavam no início do processo. Assim, é notória a necessidade de conhecer seu público-alvo para organizar as atividades, jogos, e

propostas que serão ofertadas na mediação, de acordo com suas vivências, contextos e realidades.

O momento da fruição estética da obra foi parecido com o do experimento 1, pois, as crianças continuaram brincando com suas lanternas e caixinhas ao mesmo tempo em que prestava atenção no vídeo. Ao final da fruição, na etapa “Depois” os professores-personagens-mediadores deram continuidade às dinâmicas da mediação, propondo que os educandos assumissem a narrativa, com seus recursos (vídeo, caixa de estímulos, etc), em pequenos grupos, e contassem a história da peça que haviam contemplado. Logo, as crianças se animaram e todas queriam fazer as personagens e, por conta disso, tivemos que mudar a estratégia da improvisação no meio do caminho a fim de dar oportunidade para todos participarem. Histórias outras surgiram a partir da narrativa abordada pela peça *on-line* e até continuações e diferentes interpretações para a história.

Figura 21 – Improvisação das crianças – Escola Marista Ecológica

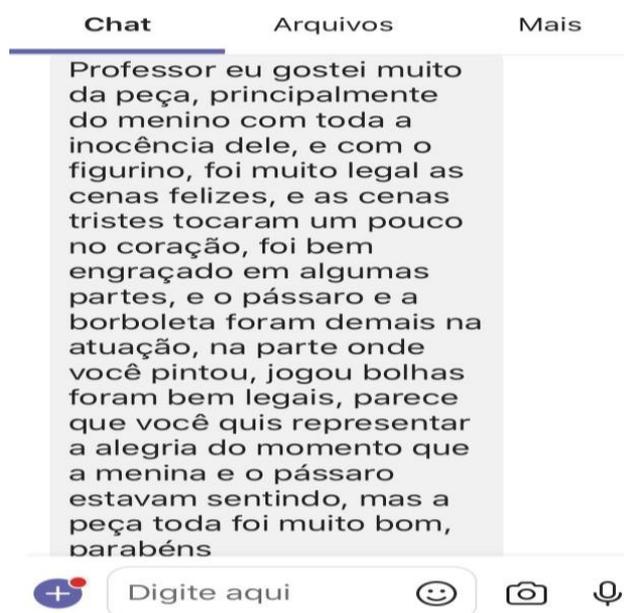


Fonte: Captura de tela, 2021.

No final, pedimos para que buscassem algo muito especial para que eles guardassem em suas “caixinhas de memórias”, e muitas histórias foram contadas nesse momento e, se tivéssemos tempo, poderiam ser levadas para a casa. Algumas crianças escolheram objetos que gostavam quando menores, fotografia com a avó, bijuteria da tataravó, perfume, entre outros. A criatividade para escolher o objeto de afeto para guardar, e ser eternizado pela caixa, não faltou. Muitas perguntavam o porquê da escolha do colega, outras pediam para contar a história do objeto. No final, pareceu que duas horas de mediação *online* ficou pouco para tudo o

que poderíamos ter feito com aquele pequeno grupo de crianças. Os próprios educandos pareciam querer mais, pois, ao finalizarmos, muitos queriam continuar na videochamada conversando ou perguntando coisas aos mediadores. Com isso, pode-se comprovar que algo os atravessou de alguma forma, em maior ou menor grau. Contudo, é em maior grau que este encontro atravessou o nosso caminho, enquanto espectadores-artistas-professores, conduzindo-nos para um diferente olhar e percepção de nossos trabalhos.

Figura 22 - Recado Vitor (11 anos) em captura de tela da Plataforma Teams – Escola Marista Ecológica



Fonte: Gilmar Magalhães, 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo a mediação compreendida enquanto projeto artístico, como exatamente fazer convite ao espectador para o ato da cocriação? Como estabelecer essa relação? Para que esse jogo se faça possível, é imprescindível não só considerar, mas almejar e potencializar os devaneios do espectador a partir das várias camadas de presença e encenação, evidenciando, também a intersecção entre vida e arte. As multe estabilidades perceptivas, da ordem da presença (o que já existe) e da relação do que coexiste em realidade e cena, habitam nos terminais dos sentidos localizados no corpo e estabelecem o que acontece com o espectador na relação com o espetáculo - por isso é um acontecimento no e pelo corpo. “Como esta cena nos lê?” e “O que aconteceu comigo na relação com o espetáculo?” são sugestões de implicações emergentes no momento da mediação. Isto posto, aquilo deve ser aproveitado e estimulado no jogo da mediação são os impactos e devaneios do espectador enquanto “outra cena” ou continuação da obra, para que novas cenas, palavras, gestos e imagens possam florescer no momento da mediação. Mas como capturar momentos de criação do público? Convidados a conceber outras cenas. E como deixar os processos de criação transbordarem também nos procedimentos artísticos de mediação?

Instigar a curiosidade sobre a narrativa, sem muitas explicações, através da instauração de um espaço convidativo e ações, perguntas ou proposições contaminadas pela obra dando tempo e espaço para os contos dos espectadores é uma ideia. Estar aberto e receptivo enquanto artista-mediador para as perguntas, falas e narrativas simbólicas que possam surgir do público provocadas pela mediação-obra artística é essencial para se construir uma chamada nova dramaturgia, uma Dramaturgia da Recepção (SINISTERRA, 2001) ou Dramaturgia do Espectador (ANDRADE, 2014), ou qualquer nomenclatura que venha a receber a intervenção inventiva que possa emergir do espectador. É importante lembrar que esperar que o leitor ofereça algum tipo de resposta à obra pode ser completamente decepcionante e limitante, pois o máximo que ele pode doar são desejos e percepções. E é através dessas narrativas performativas que brotam no momento da mediação é que contaminações e novos braços para a performance somem a dramaturgia do espectador à dramaturgia já existente e, assim, possa surgir uma nova obra-acontecimento.

No decorrer da pesquisa desenvolvida, percebo a arte como potência de mundo, fornecedora de espaços brincantes por meio de performatividades/teatralidades/dramaticidades poéticas. Apesar de atravessada por um momento assombroso, causado pela pandemia mundial do novo Coronavírus, em meio ao caos da modernidade líquida, suas conectadas desconexões, saturação de percepções e informações que não deixam espaço para a experiência, ainda é possível, mesmo através da tela, abrir frestas e janelas para respirar e dar espaço aos sentidos. Sentir um corpo híbrido no i-mundo sendo construído a partir de novas epistemologias da arte. Compreender a cultura como parte da educação de uma sociedade marcada pela desigualdade, falta de acesso, precariedade nas políticas públicas. Contudo, afirmo ainda ser possível, através da arte, resistir por meio da criação de novos espaços e olhares, guiados pelas mãos da curiosidade e prazer de uma criança.

Ao longo dos últimos anos presenciamos um teatro com crianças movido pelo estado de alteridade, onde eu me vejo, enquanto artista-mediadora amparada pelas luzes da criança como mestre da educação dos sentidos. Perante um sistema educacional e de arte falhos, compreendendo-se a escola como importante mediadora, numa luta democrática, pela formação de público e espectadores emancipados. Encarando o meu trabalho enquanto espectadora-artista-professora, ou artista-etc, sujeita contemporânea que questiona e reflete o mundo a partir de escolhas éticas perante a sociedade, encontro na mediação teatral uma forma política de continuar (r)existindo enquanto artista.

A mudança inesperada da pesquisa para o modo *on-line* trouxe inúmeros questionamentos e novas possibilidades à arte enquanto produtora de (tele)presenças na medida em que o encontro potente e transformador entre obra-público-artista se deu. O resgate da experiência que nos toca verdadeiramente, a partir de metáforas e narrativas poéticas que circundam o universo da criança, proliferaram por entre as pausas e silêncios de uma obra teatral *on-line* que deseja manter viva a poesia do encantamento por meio do teatro.

Fazer teatro com crianças a partir de uma alteridade do outro, permitindo-se se afastar de um olhar adultocêntrico, prescinde um trabalho COM crianças, uma etnografia da infância, um olhar COM e não SOBRE a criança. É menos sobre mostrar como deve ser visto e mais sobre ver/descobrir/redescobrir junto a elas. É

um convite à "caixa de brinquedos" (ALVES, 2018), à poesia da natureza, pois a criança pequena não está na natureza, mas é a própria natureza. É permitir aos sentidos se desembrutecerem, se desconstruírem. Um convite aos sentidos.

Em ambas as experiências de mediação – Experimento 1 e 2 -, percebi a grande importância das etapas da Mediação Cultural, “Antes, Durante e Depois”, a força motriz da etapa “Antes” é a curiosidade. Nesse momento, na realização desta pesquisa, elas receberam um convite para participar de algo que ainda não foi totalmente revelado, aqui há um suspense, uma curiosidade perante o desconhecido. Todos nós, principalmente as crianças, são alimentadas pela curiosidade perante a vida. Seus corpos exploradores e aventureiros são estimulados pela curiosidade que um objeto desconhecido exerce sob seu olhar infantil. Há um grande prazer lançado pela curiosidade, na qual se estimula a imaginação, a criatividade e a brincadeira. A curiosidade exige tempo para atentar-se a algo, “tomar conta” e lançar inquietações perante o objeto curioso. Assim como as crianças, os adultos também podem manter esse impulso curioso e brincante comum aos seres humanos. O prazer que o bebê sente ao explorar sensorialmente seus brinquedinhos e objetos traz uma grande afetividade para a relação ali estabelecida. Tente retirar o objeto curioso das mãos de uma criança pequenina; é bom estar preparado para lidar com a frustração e o choro do pequeno ser magoado. Pode-se dizer que a curiosidade e o prazer andam lado a lado no movimento infantil.

Concordo com o autor, quando diz que a “felicidade e a diversão pertencem à mesma categoria de experiências transcendentais. Nas duas há uma suspensão da realidade cotidiana. O espírito alegra-se por causa de sua libertação” (LOWEN, 1984, p. 21). Contudo, assim como todas as experiências transcendentais têm um tempo limitado, a brincadeira também. E assim como a maioria das crianças, que se frustram ou entristecem quando a brincadeira termina, o adulto também sofre com a falta de liberdade quando vê seu corpo aprisionado pela vida burocrática na qual está envolvido em seu dia a dia. A prisão do self, sob a hegemonia do ego e sob orientação da realidade trazem dor e falta de libido (LOWEN, 1984). Contudo, é possível sentir prazer em todas as esferas da vida, pois “o prazer é um modo de ser. A pessoa está num estado de prazer quando os movimentos de seu corpo fluem livre, ritmicamente e em harmonia com seu ambiente [...] Quando estamos identificados com uma atividade, fluímos livre e espontaneamente. O prazer é esse

fluxo de sentimentos”. (LOWEN, 1984, p. 22-23)

O prazer e a criatividade estão interligados, pois o prazer fornece a energia e o impulso para o outro. Na maioria das vezes, o processo criativo é movido pela busca do prazer, como também é produto desse processo. Como diz Rubem Alves (2018) sobre o prazer, tudo o que fazemos na vida é apenas para sorrir. Ao final, é o que desejamos lá no fundo. Sorrir e provocar sorrisos, lágrimas, sensações, sentidos. Como no princípio do teatro, ao encenarem em celebrações dionisiacas, o objetivo final é a comunhão. É a troca, a partilha de algo que nos atravessa enquanto humanos, que deseja ser expressado, refletido e reinventado através do simbólico e poético. Mover mundos, no mundo, com o mundo, para o mundo. Mente e corpo como uma coisa só que precisa do corpo movendo por meio da curiosidade da criança, a qual permanece com a chama sempre viva buscando novos horizontes e sonhando novas realidades.

Nas etapas seguintes, a força motriz está no envolvimento, construído no início, com a narrativa. Eles querem compreender, se questionam, exploram e percebem o que está acontecendo. No momento da fruição, etapa “Durante”, houve certo nível de envolvimento que pode ser confirmado pelo grau de atenção, foco e composições poéticas, involuntárias, que aconteceram durante a cena. O jogo espontâneo que ali houve foi sutil e potente. A vontade era estimular ainda mais para que esses impulsos fossem ampliados, contudo, apenas na, também tão importante, etapa “Depois” é que foi possível abrir espaço para tais movimentos.

Através do jogo, dos exercícios propostos pelos mediadores-professores-personagens, as crianças puderam intervir, expor, refletir, expressar, movimentar suas sensações e compreensões acerca do experienciado, dando espaço às suas próprias movências em estado latente. Aqui, devo salientar, o reconhecimento da importância de toda a trajetória minuciosa estudada e planejada até o acontecimento em questão. Nesse momento foi possível escutar, mais uma vez, nossos espectadores-fazedores-de-arte, tão cheios de energia criativa, propondo uma continuação à história, oferecendo-nos suas próprias narrativas poéticas, auxiliando-nos a manter nossos sentidos educados, postos em jogo continuamente no momento dessa experiência.

É essencial, como artista, refletir sobre a importância do espaço e do jogo. O espaço cênico é um local de criação, de jogo, experiência, afetos e reflexão – tanto para o artista quando para o espectador. O jogo é um elemento primordial na vida da

espécie humana, sem o qual toda a coesão social é ameaçada, ou se torna impossível. Como consequência direta da imposição do modelo neoliberal, esses espaços para o jogo e para viver uma experiência real estão cada vez mais reprimidos.

Para Larrosa (2002), a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Todos os dias acontecem muitas coisas, ainda assim nada nos acontece. Para o autor, o mundo é marcado pela pobreza de experiências, no qual tudo o que se passa é organizado para que nada nos aconteça, salientando que apesar do número elevado de informações sobre coisas que passam a toda hora, a experiência é cada vez mais rara. A saturação de informação não deixa lugar para a experiência, assim como a velocidade dos acontecimentos do mundo moderno, que dá lugar para a falta de silêncio e memória.

Para viver uma experiência é preciso que algo nos toque, e para tal acontecimento é necessário um tempo, um gesto de interrupção, uma escuta, um olhar mais demorado, uma audição mais apurada. É preciso parar para sentir, parar para perceber os detalhes, “suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (LARROSA, 2002, p.24) Nesse caso, a mediação teatral pode ser um espaço construído para lançar possibilidades de construções poéticas junto aos espectadores, a fim de potencializar o encontro entre público, artistas e obra. Assim como ocorreu na experiência de mediação teatral *on-line* com crianças refletida neste estudo, apesar de todas as dificuldades que enfrentamos neste complexo período no qual a sociedade se encontra, ainda é possível criar conexões através da arte, mesmo que seja por meio de uma tela de computador.

É preciso reconhecer e frisar a importância que os professores regente das disciplinas tiveram para a realização dessa experiência. É de extrema importância, a interferência e auxílio de colaboradores para uma melhor execução e aproveitamento da experiência da mediação teatral, principalmente com crianças. Pensar juntos e produzir com o outro é parte essencial do processo de criação e mediação teatral.

Assim como um espectador adulto, a criança também percebe a obra de arte através de sua história e experiência. Ela é um ser capaz de acreditar, amar,

odiar, negar, concordar e construir sua própria interpretação, como um estudante que apreende o que o mestre apresenta a partir da sua subjetividade. De fato, a obra se estende através de múltiplas interpretações. Ela é ressignificada, seu significado transmuta, cresce e se potencializa a partir dos diferentes olhares lançados.

Deste modo, a potência da fruição estética depende, principalmente, do envolvimento e afetividade em relação ao que se frui. No trabalho com crianças, especialmente com crianças pequenas, a ludicidade é um componente incontestável. Ela abre portas para adentrarmos o universo próprio da criança, nos permitindo emprestar seus olhos para enxergarmos um novo e mais interessante mundo. Com elas, é possível crescer, expandir e estimular sentidos e percepções. Neste encontro, a tela, apesar de seus riscos e dificuldades, a potência do que aconteceu nesse encontro superou qualquer receio sobre a efetividade dessa vivência.

Firmo aqui, amparada pelas luzes do grande mestre Paulo Freire (2015), minha escolha em exercer a responsabilidade ética em mover-me no mundo enquanto presença consciente e não determinista, apesar de condicionada, investigando possibilidades para o futuro da educação e da arte, que apesar de problemático não é inexorável. Enquanto artista-mediadora, sujeita da produção do saber, busco criar possibilidades para a produção e construção de uma atitude crítica e criativa perante a vida, através da força criadora do aprender

E qual aprender mais valioso do que aquele ao lado das crianças que a tudo nos ensinam? Reaprender e reeducar os sentidos (ALVES, 2018) a fim de enxergar e ouvir a vida com olhos e ouvidos de poetas. E assim, finalizo a presente pesquisa acreditando que os novos modos de estar no mundo (i-mundo), após a pandemia de 2020, interferem sim, e muito, na vida cultural e educacional da nossa sociedade - com todos as suas vantagens, dificuldades, tensões e complexidades -, mas que, atravessados pela arte, podem ser potencializadas, reconfiguradas, repensadas, reestruturadas. Os modos de fazer arte se transformaram nesse período, e continuam sendo ressignificados a cada dia. Compreendo a Mediação Cultural como artefato vivo e movente, indispensável para resistir e reexistir artisticamente hoje.

É necessário, mais do que nunca, que sejam criadas mais políticas públicas que contemplem esse lugar da arte e da educação, para que elas continuem caminhando juntas. E mais que tudo, constato que as crianças, seres extremamente

adaptáveis, estão a um passo à frente de nós. Com suas demandas e necessidades, mas com corpos presentes, concentrados no aqui-agora, nos ensinam a encontrar brechas, fissuras, para que possamos, enquanto revolucionários, adentrar e corromper a superfície lisa do sistema, indo além do que nos permitem, na intenção de encontrar um lugar de potência e movência de micro revoluções.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- AGAMBEN, Giorgio. **Notes on Political: Theory out of Bounds Series**, vol. 20. University of Minnesota Press, 2000.
- ALVES, Rubem. **A Educação dos Sentidos**. São Paulo: Planeta, 2018.
- _____. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. Campinas: Papyrus, 2008.
- _____. **Conversas com quem gosta de ensinar: qualidade total na educação**. São Paulo: Ars Poetica, 1995.
- _____. **Estórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez, 1986.
- ANDRADE, Carolina R; BANOV, Luiza R.F; BOMFOM, Layla M.B; COSTAS, Renata R; SANTOS, Renata F. **Movimentos de Afeto: Por um protocolo poético e dançado de volta às aulas**. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro, 2020.
- ANDRADE, Letícia; OLIVEIRA, Letícia; HILDEBRANDO, Antônio. **Anais Eletrônicos**. In: VIII Congresso da ABRACE, 2014, UFMG. **Dramaturgia do espectador: uma reflexão sobre procedimentos de criação teatral de interatividade**. Belo Horizonte, v.15, n.1, 2014, p. 90-93. Disponível em: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/1999>. Acesso em: julho de 2022.
- ASSIS, Adriana de. Tempo de comemoração, tempo de reflexão: um breve histórico do teatro infantil brasileiro. **CTBTIJ**, 2008. Disponível em: <<https://cibtij.org.br/tempo-de-comemoracao-tempo-de-reflexao-um-breve-historico-teatro-infantil-brasileiro/>>. Acesso em: janeiro de 2020.
- BARBOSA, Ana Mae. Mediação Cultural é social. In: BARBOSA, Ana Mae e COUTINHO, Rejane (orgs). **Arte / Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: UNESP, 2009.
- BARBOSA, Marina Carmem S.; FOCHI, Paulo Sérgio. O TEATRO E OS BEBÊS: Trajetórias Possíveis Para uma Pedagogia com Crianças Pequenas. **Revista Espaço da Escola**, n. 69, p. 29-38, 2011.
- BASBAUM, Ricardo. Amo os artistas-etc. **Políticas Institucionais, Práticas Curatoriais**: Belo Horizonte, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar , 2001.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a Criança, o Brinquedo e a Educação**. São Paulo: Editora 34, 2017.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

BRASIL, Ministério de Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão final homologada em 11 de maio de 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso> em: 06/07/2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

CABRAL, Beatriz. O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos. **Urdimento**: Florianópolis v.1, n.10, p. 39-48, 2008.

_____. **O Drama como Método de Ensino**. São Paulo: Hucitec, 2006.

CALEBRE, Lia. A arte e a cultura em tempos de pandemia: os vários vírus que nos assolam. **Extraprensa**: São Paulo, v. 13, n. 2, p. 7 – 21, jan./jun. 2020.

CARDOSO DE SÁ CS; CORDOVIL, Rita; LUZ, Carlos; POMBO, André; RODRIGUES LP. Distanciamento Social COVID-19 no Brasil: Efeitos sobre a rotina de atividade física de famílias com crianças. **Revista Paul Pediatr**. v. 39, p. 1-8, 2021.

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. Heloísa Pezza Cintrão, Ana Regina Lessa. 3 ed. São Paulo: Edusp, 2013.

CANDA, Cilene Nascimento. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. **HOLOS** (Natal. Online), v.4, p, 195-205, 2012.

CAMPOS, Nathália Beatriz Galvão. **Modernidade Líquida e a Construção de novas Infâncias na Era Digital**. UFPB: João Pessoa, 2018.

COLAVITTO, Marcelo A. **Estado de infância: a poiesis na arte da palhaçaria**. Tese (Doutorado em Educação) – UEM, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Maringá, 2019.

COUTINHO, Rejane Galvão. **Estratégias de mediação e a abordagem triangular**, In Barbosa, Ana Mae e Coutinho, Rejane (orgs). *Arte / Educação como mediação cultural e social*. Editora UNESP, São Paulo, 2009.

CRUZ, Branco. Queda de quase 70% nas buscas por lives sinaliza cansaço com a fórmula. **VEJA**, 2020. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/cultura/queda-de-quase-70-nas-buscas-por-lives-sinaliza-cansaco-com-a-formula/>>. Acesso em 20/03/22.

DELEUZE, Gilles (2003) **Proust e os signos**. 2.ed. trad. Antonio Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DESGRANGES, Flávio. A arte como experiência da arte. **Lamparina**: Minas Gerais, n.1, p. 50-56, 2010.

_____. Mediação teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. **Urdimento**, Florianópolis, v.1, n. 10, 2008, p. 75-83.

_____. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

DIAS, Letícia S.C; MATA, Ingrid R.S; PIKANÇO, Marilúcia R.A; SALDANHA, Celso T . As implicações da pandemia da COVID-19 na saúde mental e no comportamento das crianças. **Residência Pediátrica**, n. 10, p.1-5, 2020.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Organizado por Michael Shröter. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FERREIRA, Thaís. O campo fértil das pedagogias das Artes Cênicas no Brasil. **Jornal da Universidade**, 2022. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-campo-fertil-das-pedagogias-das-artes-cenicas-no-brasil/>>. Acesso em: Julho de 2022.

_____. No balé e no teatro: a família como mediação na formação do professor-espectador. **Revista Aspas**: São Paulo, 6(1), 100-113, 2016.

_____. **A Escola no Teatro e o Teatro na Escola**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2006.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Cena**: Rio Grande do Sul, n. 7, p. 77-88, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática acadêmica. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GARCIA CANCLINI, Néstor. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: EDUSP, 2001.

Geração Alpha e o futuro da Educação. **Tutores**, 2015. Disponível em: <<https://tutores.com.br/blog/geracao-alpha-e-o-futuro-da-educacao/>> Acesso em: 07 Setembro. 2020.

GREINER, Christine. **O Corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2006.

GUMBRECH, U. Hans. **Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir**. Rio de Janeiro: Contraponto Ed. PUC-Rio, 2010.

HARAWAY, Donna. **Antropologia do Ciborgue: As Vertigens do Pós-Humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX.

HASEMAN, Brad. **Manifesto da Pesquisa Performativa**. In: 5º SEMINÁRIO DE

PESQUISAS EM ANDAMENTO, v.3, n.1, 205 p. São Paulo: PPGAC-ECA/USP, 2015.

HEATHCOTE, Dorothy. Dorothy Heathcote on **Education and drama: essential writings**. O'NEILL, Cecily (ed.). Londres: Routledge, 2015

HEYDEBRAND, Caroline Von. **A Natureza Anímica da Criança**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

HORN, G. B.; MACHADO, A. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**. V. 12, n. 24. Novembro de 2018.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: Cognição, Arte e Produção de subjetividade. **Trama Interdisciplinar**, v.3, n.1, p. 38-45, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de. **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

LEPECKI, André. 9 variações sobre coisas e performance. Trad. Sandra Mayer. Florianópolis: **Urdimento**, nº 19, p. 93-99, nov de 2012.

LOWEN, Alexander. **Prazer**: Uma abordagem criativa da vida. São Paulo: Summus, 1984.

MACHADO, M. Marina. A criança é performer. **Educação e Realidade**: Rio Grande do Sul, v. 35 n. 2, p. 115-138, 2010.

MALAGUZZI, Loris. Histórias ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança**. Porto Alegre: Artes Médica, 1999.

MAGALHÃES, Gilmar; ROSSETO, Robson. O drama como proposta metodológica para contribuição crítica e social do educando. **Revista Nupeart**, v. 19, p. 199-212, 2018.

MILLER, Jussara. O Corpo Presente: Uma experiência sobre dança-educação. **ETD – Educ. temat. digit.** Campinas, SP v.16 n.1 p.100-114 jan./abr.2014.

OROZCO GÓMES, Guillermo. Mediação familiar e escolar na recepção televisiva das crianças. **INTERCOM**: Revista Brasileira de Comunicação, São Paulo, n.64, p.8-19, jan/jun. 1991.

POR QUE o Brasil está tão atrasado na vacinação? **RollingStone**, São Paulo, 22 abril. 2021. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/por-que-o-brasil-esta-tao-atrasado-na-vacinacao/>. Acesso em: 15 agosto. 2021.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **No reino da desigualdade**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

RABITTI, Giordana. **À procura da dimensão perdida: uma escola de infância de Reggio Emilia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

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

RAQUEL, Marta. Quem são as pessoas que não têm acesso à internet no Brasil. **BRASIL DE FATO**, 2020. Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2020/08/10/quem-sao-as-pessoas-que-nao-tem-acesso-a-internet-no-brasil>>. Acesso em: 20/03/2022.

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. São Paulo: Paco, 2018.

_____. O Exercício Campo de Visão na Formação do Espectador- Artista-Professor. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v.4, n.1, p. 28-31, 2016.

_____. A Formação dos Professores e a Prática Reflexiva: Os Canais de Percepção no Ensino do Teatro. **Urdimento**, Florianópolis, nº 18, p. 91-112, set de 2012.

SANTAELLA, Lucia. A Arte do Corpo Biocibernético. In: DOMINGUES, Diana (org). **Arte e Vida no Século XXI: Tecnologia, Ciência e Criatividade**. São Paulo: Editora UNESP, p. 65-94, 2003.

SILVA, Rosemeri R. **Uno, Mapa de Criação: Ações Corpoalizadas de um Corpo Propositor num Discurso em Dança**. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013.

SINISTERRA, José Sanchis. **Dramaturgia da recepção**. In: Folhetim. Rio de Janeiro, n. 9, jan./abr. 2001. (p. 66-79)

_____. Corpo Propositor: Um Ponto de Partida na Criação. In: RENGEL, Lenira; THRALL, Karin (og). **Coleção corpo em cena**, vol. 5. Guararema, SP: Andarco, 2013, p. 63-87.

_____. **Anais** Eletrônicos. In: 7º SEMINÁRIO DE PESQUISA EM ARTES DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ, 2012, Curitiba. Mapa conceitual: procedimentos e estratégias de criação em dança, a partir da memória de processos revisitados. Curitiba, 2012, p. 90-93. Disponível em: <<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/sobre/publicacoes>>. Acesso em: 22 fev. 2021.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. Manual de Orientação. Grupo de Trabalho Saúde na Era Digital (2019-2021). **#Menos telas #mais saúde**. Rio de Janeiro: SBP; 2019.

SOMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo composto. **Revista Urdimento**, n. 17, p. 175-185, set. 2011.

SOUZA, Maria Aparecida de. Teatro Infantil ou Teatro para Crianças? In: 4º Festival

Nacional de Teatro Infantil de Blumenau, **Revista do FENATIB**, 2000. Disponível em: <<https://cbtij.org.br/teatro-infantil-ou-teatro-para-criancas/>> Acesso em: março 2021.

STRAVOGIANNIS, Katherine. Afinal, quais são as “cem linguagens da criança”? *Pedagogia e Infância*. São Paulo, 2016. Disponível em: <https://pedagogiaeinfancia.com.br/as-cem-linguagens/>. Acesso em: 15 ago 2021.

TEIXEIRA, Coelho. **O que é ação cultural!** Teixeira Coelho. São Paulo: Brasiliense, 1997.

TÜRCKE, Christoph. **Sociedade Excitada**: filosofia da sensação. Tradutores: Antonio A. S. Zunin [et al.]. Campinas: Editora da Unicamp, 2010.

UNICEF. Enfrentamento da cultura do fracasso escolar: Reprovação, abandono e distorção idade-série. **UNICEF**, 2021. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/media/12566/file/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar.pdf>>. Acesso em: fev, 2022.

VASCONCELOS, Edmilson V. **As poéticas pedagógicas do artista-professor**. 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais: Florianópolis, 2007.

WENDELL, Ney. **Estratégias de mediação cultural para a formação do público**. Bahia, Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB, 2014. Disponível em: <https://bit.ly/2SqrTm9>. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. . A Mediação teatral como experiência estético-educativa. **Fênix - Revista De História E Estudos Culturais**: Uberlândia, 7(3), 1-16, 2010.

VIDOR, Heloise. O professor assume um papel e traz, por que não, um personagem para a sala de aula: desdobramentos do procedimento teacher in role no processo de drama. **URDIMENTO**: Florianópolis, n.10, 2008.

VIEIRA, Miguel Vellinho. Ilo Krugli e a construção de um novo espaço poético para o teatro infantil no Brasil. **Domínio Público**, 2008. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=116810_>. Acesso em: 6 Jan. 2019.

APÊNDICE A

Roteiro da Mediação Teatral On-line PINTE II – @ATRAVESSAMENTOS: A Travessia da Borboleta com a Sangá Cia. de Teatro

Data: 05/06/21

Tempo: 1h de duração

Personagens:

Menino – Personagem 1 (Gilmar)

Pássaro – Personagem 2 (Juliane)

Borboleta – Personagem 3 (Ana)

Antes: 15 minutos

Cena 1) 7 minutos

Menino na tela escura, com lanterna, chega procurando algo. Está perdido e sem memória. Não sabe o que aconteceu.

Menino – Oi? Onde estou? Eu estou perdido e não me lembro do que aconteceu e nem quem sou. E vocês o que estão fazendo aqui?

Crianças vão respondem alguma coisa. Vão falar sobre a criança perdida e da caixa, provavelmente. Caso não falem, o menino vai mencionar.

M – Ah, acho que eu vi uma criança! Eu acho que me lembro de uma menina... ou era uma borboleta? Ou um pássaro? Ah, minha cabeça dói. Acho que não consigo me lembrar direito... Ah, vocês falaram de caixa, né? Olha o que eu tenho aqui comigo: uma caixa! E eu me lembro que as caixas guardam memórias! Já sei... tive uma ideia. Talvez vocês possam me ajudar a recuperar minha memória e assim eu posso tentar ajudar vocês a encontrar a criança perdida. Vocês aceitam me ajudar?

Crianças respondem.

DINÂMICA 1 – SOMBRAS: Na caixa tem gelatinas coloridas, lanterna e recortes para brincar de sombras. O menino vai direcionando a dinâmica.

M – Então, a gente vai fazer o seguinte: vamos abrir nossas caixas das memórias. Agora, escolha um objeto e vamos brincar com as sombras. Quem não tiver a telinha pode fazer na câmera do seu computador mesmo, assim ó!

Ah, eu acho que elas vão funcionar melhor com música!

Colocar música. Brincam com as sombras durante uns 2 minutos. O menino vai lembrando algumas coisas. Depois da música o menino conduzirá a dinâmica 2.

DINÂMICA 2 – CORES

M – Agora vamos brincar com as cores!

Vai falando sobre as cores, perguntando o que elas lembram? Ex: o que é azul? O mar! Etc. Nesse momento, o Pássaro e a Borboleta ligam e desligam a tela, como se estivessem procurando alguém.

M – Ei, o que foi isso? Eu acho que conheço eles! Peraí, eu já volto! Preciso ir atrás deles.

Cena 2) 5 minutos

Menino desliga a câmera e Pássaro aparece. Ele também está perdido.

Pássaro – Nossa, que lugar mais maluco. Nunca havia estado por essas bandas. Estou muito cansado. Olá?

Ele nota as crianças.

P – Oi, tudo bem? Eu estou precisando de ajuda. Estou ficando velho e esquecido. Eu preciso lembrar como voar... porque eu sou um pássaro e pássaros precisam voar, não é? Vocês podem me ajudar a lembrar como se voa?

DINÂMICA 3 – VOO: estimular o corpo em movimentos de voo, usando braços e demais formas que surgirem no momento.

Colocar música. O pássaro vai induzindo uma atividade corporal para o voo. Quando vê que está bom e já sabe voar, sai voando, agradecendo e desliga a câmera.

Cena 3) 3 minutos

A Borboleta aparece.

Borboleta – Olha só que lindo! Eu vi que estavam voando!! Eu amo voar! Ah... eu já conheci tantos lugares... Montanhas encantadas, planícies geladas, lagos, rios, abismos e até um lugar construído na divisa entre a realidade e a fantasia! Vulcões, jardins, selvas verdes, mares azuis... Mas agora eu estou aqui, nessa nova aventura pela internet. Até que eu estou gostando, mas não vejo a hora de voltar pra casa, para o calor de um sorriso amigo!

Conversar com as crianças que possivelmente levantarão questões e comentários.

B - Eu tenho tantas memórias pra compartilhar... será que vocês gostariam de ver um pouco das minhas lembranças? Eu posso mostrar pra vocês nesse vídeo que eu fiz aqui na internet, o que acham?

B - Então, desliguem os microfones, sentem confortáveis e embarquem nessa história!

Fazer combinados para o momento da fruição.

Durante: 33 minutos

FRUIÇÃO DA OBRA TEATRAL através do compartilhamento de tela, do Google Meet, do vídeo postado no Youtube.

Depois: 15 minutos

Cena 4)

Apenas o Menino aparece na tela.

M – Oi, gente. Eu fui atrás daquele pássaro e comecei a lembrar de algumas coisas... tinha um pássaro, uma menina, que depois virou borboleta... tinham caixas! Ah, eu lembrei! Eu fiz várias caixas da minha memória, aqui na internet, e enviei para várias partes do mundo! Por isso vocês também receberam! Então, agora vocês sabem um pouco dessa história? Me contem!

Ouvir as crianças.

M – Ah, sim!!! Eu lembrei!! Lembrei quem eu sou! Lembrei dela! Ah... muito obrigado por me ajudarem!

Pássaro e Borboleta aparecem na tela.

P – Menino, quanto tempo que eu não te via! Como é bom te reencontrar! Minha borboleta, como está grande!

B – Ah, que bom que você também está aqui! Estava com saudades de vocês! Ei... peraí! A gente se conhece, eles nos conheceram... Mas a gente não conhece eles! TIVE UMA IDEIA! Vamos brincar da brincadeira do nome e gesto? Vou explicar!

B - Cada um escolhe um movimento para falar o seu nome! Por exemplo eu (faz gesto e diz borboleta). Agora você, Pássaro! E agora você menino! E agora você (chama uma criança).

DINÂMICA 4 – NOME GESTUAL

B – Legal! Agora a gente já se conhece um pouco melhor!

Cena 5) Despedida

Falar da criança perdida da internet, que viu ela passar por ali mas que não sabe para onde foi (para dar continuidade à narrativa proposta pela oficina da disciplina de PINTE II). Propor a atividade de enfeitar sua própria caixa de memórias e deixa-la com a sua personalidade e gosto. Despedir falando que agora é hora de novas aventuras, por enquanto ainda pela internet e muitos cuidados, pois ainda há covid circulando por aí, mas que logo poderemos voar novamente.

*Não precisa decorar nada disso, as falas são apenas indicativos do que devemos abordar, apenas seguir a sequência das propostas. Tudo será de acordo com o que as crianças vão trazendo e propondo também – estar abertos ao que elas trouxerem.

Ouvir e estimular.

APÊNDICE B

Roteiro da Mediação Teatral On-line na Escola Ecológica -
@ATRAVESSAMENTOS: A Travessia da Borboleta com a Sangá Cia. de Teatro

Data: Setembro de 2021.

Tempo: 1h de duração

Personagens:

Menino – Personagem 1 (Gilmar)

Pássaro – Personagem 2 (Juliane)

Borboleta – Personagem 3 (Ana)

Antes: 30 minutos

Cena 1) 10 min

Menino na tela escura, com lanterna, chega procurando algo. Está perdido e sem memória. Não sabe o que aconteceu.

Menino – Oi? Onde estou? Eu estou perdido e não me lembro do que aconteceu e nem quem sou. E vocês o que estão fazendo aqui?

Crianças vão responder alguma coisa. Vão falar sobre a criança perdida e da caixa, provavelmente. Caso não falem, o menino vai mencionar.

M – Ah, acho que eu vi uma criança! Eu acho que me lembro de uma menina... ou era uma borboleta? Ou um pássaro? Ah, minha cabeça dói. Acho que não consigo me lembrar direito... Ah, vocês falaram de caixa, né? Olha o que eu tenho aqui comigo: uma caixa! E eu me lembro que as caixas guardam memórias! Já sei... tive uma ideia. Talvez vocês possam me ajudar a recuperar minha memória e assim eu posso tentar ajudar vocês a encontrar a criança perdida. Vocês aceitam me ajudar?

Crianças respondem.

DINÂMICA 1 (5min) – SOMBRAS: Na caixa tem gelatinas coloridas, lanterna e recortes para brincar de sombras. O menino vai direcionando a dinâmica.

M – Então, a gente vai fazer o seguinte: vamos abrir nossas caixas das memórias. Agora, escolha um objeto e vamos brincar com as sombras. Quem não tiver a telinha pode fazer na câmera do seu computador mesmo, assim ó!

Ah, eu acho que elas vão funcionar melhor com música!

Colocar música. Brincam com as sombras durante uns 2 minutos. O menino vai lembrando algumas coisas. Depois da música o menino conduzirá a dinâmica 2.

DINÂMICA 2 (5min)– CORES

M – Agora vamos brincar com as cores!

Vai falando sobre as cores, perguntando o que elas lembram? Ex: o que é azul? O mar! Etc. Nesse momento, o Pássaro e a Borboleta ligam e desligam a tela, como se estivessem procurando alguém.

M – Ei, o que foi isso? Eu acho que conheço eles! Peraí, eu já volto! Preciso ir atrás deles.

Cena 2) 10 minutos

Menino desliga a câmera e Pássaro aparece. Ele também está perdido.

Pássaro – Nossa, que lugar mais maluco. Nunca havia estado por essas bandas. Estou muito cansado. Olá?

Nota as crianças.

P – Oi, tudo bem? Quem são vocês? JÁ SEI! Vamos fazer o seguinte: eu vou me apresentar para vocês falando: meu nome + uma coisa que gosto muito de fazer.

Faz o dele como exemplo.

P- E agora eu quero saber de vocês: um por um liga o som para me contar!

DINÂMICA 3 (5min) – NOME + ALGO QUE GOSTA

P – Legal! Agora que já nos conhecemos eu preciso de uma ajuda. Eu estou ficando velho e perdendo minhas penas. Elas saem voando por aí. Por acaso vocês viram alguma pena azul?

Caso eles não afirmem, citar a pena que tem na caixa de memórias.

Eu preciso que vocês todos se transformem em pássaros para me ajudar a sair voando daqui. Eu estou fraco e preciso de ajuda para voar. Vocês podem me ajudar nisso? É assim ó:

DINÂMICA 4 (5min) – TRANSFORMANDO-SE EM PÁSSARO

P – Pega a pena de pássaro encantado e passe por todo o seu corpo. (Vai orientando os membros e partes do corpo). Agora abra o microfone e repita comigo: eu quero ser um pássaro e quero voar agora!

Olha vocês estão se transformando em pássaros. Deixa eu ver os seus bicos de pássaro! Penas! E suas asas! E agora abram os braços assim, eu vou mostrar como faz!

Mostra como fazer um corpo de pássaro e como voar.

P- No 3 vocês voam comigo: 1,2,3.

Sai voando, agradecendo e desliga a câmera.

Cena 3) 10 min

A Borboleta aparece.

Borboleta – Olha só que lindo! Eu vi que estavam voando!! Eu amo voar! Ah... eu já conheci tantos lugares... Montanhas encantadas, planícies geladas, lagos, rios, abismos e até um lugar construído na divisa entre a realidade e a fantasia! Vulcões, jardins, selvas verdes, mares azuis... E agora eu estou aqui, nessa nova ventura pela internet. Até que eu estou gostando, mas não vejo a hora de voltar pra casa, para o calor de um sorriso amigo! Eu tenho tantas memórias pra compartilhar...Mas ei...! Quem são vocês? Será que vocês viram meu pássaro por aí? Eu estou procurando e já faz tempo que não o vejo. Tenho saudades... Falando nisso... Vocês já viram a minha caixa de memórias? Esta aqui ó! Aqui eu guardo muitas coisas preciosas... como essa flor que o meu pássaro me deu quando voltou de uma viagem. E vocês? O que vocês guardariam numa caixa de memórias? Algo muito especial pra vocês...

Ouvir e interagir com as crianças.

Legal! Tive uma ideia. Dizem que as preciosidades que guardamos na nossa caixa de memórias a gente pode reviver esses momentos. Eu vou escolher uma dessas coisas e vou fazer uma mímica dela: assim ó (dar exemplo com a flor) Vou passar para alguém aqui da tela e você transforma esse objeto em outro, por exemplo assim:

A flor se transforma em sorvete e outras possibilidades são criadas no decorrer do jogo.

DINÂMICA 5 (5min) – TRANSFORMAÇÃO DE OBJETOS

B - Vamos guardar esses objetos nas nossas caixas para nunca mais esquecermos deles! Isso! (guardar) Agora eu gostaria de compartilhar uma história com vocês. Vocês querem ouvir/ver? Mas antes... eu gostaria que vocês pegassem a palavras que vieram na caixa de vocês e formassem alguma frase que vocês acham que vai ter nessa história. Vou dar alguns minutinhos...

Dar um tempo.

B- Quem pode me mostrar ou falar a frase?

Ouvir as crianças.

B- Nossa... tem muita coisa que combina com a minha história mesmo... Então, eu acho que vocês estão prontos para conhece-la. Assim, quem sabe, vocês não me ajudam a reencontrar meu pássaro. Pode ser?

Fazer combinados para o momento da fruição.

Durante: 33 minutos

FRUIÇÃO DA OBRA TEATRAL através do compartilhamento de tela, do Google Meet, do vídeo postado no Youtube.

Depois: 30 minutos

Cena 4)

Apenas o Menino aparece na tela.

M – Oi, gente. Eu fui atrás daquele pássaro e comecei a lembrar de algumas coisas... tinha um pássaro, uma menina, que depois virou borboleta... tinham caixas! Ah, eu lembrei! Eu fiz várias caixas da minha memória, aqui na internet, e enviei para várias partes do mundo! Por isso vocês também receberam! Então, agora vocês sabem um pouco dessa história? Me contem!

Ouvir as crianças.

M – Ah, sim!!! Eu lembrei!! Lembrei quem eu sou! Lembrei dela! Ah... muito obrigado por me ajudarem!

Pássaro e Borboleta aparecem na tela.

P – Menino, quanto tempo que eu não te via! Como é bom te reencontrar! Minha borboleta, como está grande!

B – Ah, que bom que você também está aqui! Estava com saudades de vocês! Foram essas crianças que ajudaram a gente a se reencontrar.

B- Já sei! Vamos pegar nossas caixas de memórias e formar uma nova frase (com aquelas palavras) que tenha a ver com a história que vocês acabaram de ver.

DINÂMICA 6 (5min) – FRASE

Pedir para as crianças lerem o que montaram.

P – Agora cada um pode encenar a frase que criou, ou com o próprio corpo ou com os materiais e a sua caixa de memórias, usando as sombras, etc. O que acham? Cada um recria a história que viu.

DIÂMICA 7 (10min) – ENCENAÇÃO DAS CRIANÇAS

M- E agora vamos brincar de fazer cena? Vamos montar grupos de encenação, podemos utilizar quaisquer materiais da nossa caixa para contar a história que vocês assistiram. Vocês podem dar novas interpretações, criar novas cenas, diálogos e histórias.

DINÂMICA 8 (10min) – MINHA CAIXA DE MEMÓRIAS

B – Agora, para finalizar, cada um vai pegar a sua caixa e adicionar suas próprias

memórias. Através de objetos, palavras, desenhos e outras coisas que gostariam de guardar ou utilizar para enfeitar a caixa de vocês.

B – Agora, quem quiser, pode compartilhar um pouco da sua história e caixa de memórias com a gente.

Debate final: 5 min

Nós desmontamos e conversamos com as crianças sem a caracterização, abrindo para comentários, perguntas, reverberações, etc.

*Não precisa decorar nada disso, as falas são apenas indicativos do que devemos abordar, apenas seguir a sequência das propostas. Tudo será de acordo com o que as crianças vão trazendo e propondo também – estar abertos ao que elas trouxerem. Ouvir e estimular.