

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTE

GLAUBER GONÇALVES DE ABREU

EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO EM TEATRO:
abandonar-se para não abandonar

Brasília

2015

GLAUBER GONÇALVES DE ABREU

**EXPERIÊNCIA E MEDIAÇÃO EM TEATRO:
abandonar-se para não abandonar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Artes da Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Arte.

Linha de Pesquisa: Processos Compositivos para a Cena

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Roberta K. Matsumoto

Brasília

2015

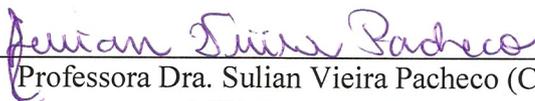
**DISSERTAÇÃO E PRODUÇÃO IMAGÉTICA DE MESTRADO EM ARTE
APRESENTADA AOS PROFESSORES:**



Professora Dra. Roberta Kumasaka Matsumoto (CEN/UNB)
ORIENTADORA



Professor Dr. César Lignelli (CEN/UNB)
MEMBRO INTERNO



Professora Dra. Sulian Vieira Pacheco (CEN/UNB)
MEMBRO EXTERNO

Vista e permitida a impressão
Brasília, segunda-feira 26 de janeiro de 2015.

Coordenação de Pós-Graduação do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes /
UnB.

AGRADECIMENTOS

A Dudu, presença afetiva e calorosa durante todo o processo, companheiro que respeitou com amor e generosidade as ausências e participou com inteligência e curiosidade de discussões fundamentais para os rumos do meu trabalho.

A Magda, minha mãe, esta mediadora primordial, que nunca me permitiu desistir e que me apoiou em todos os formatos (financeiro, logístico, medicinal, alimentício, espiritual) para fazer este trabalho possível. E, também, a Madalena, mãe dela, que fez novena, almoço e ligava para saber a quantas andava a escrita.

A Roberta K. Matsumoto, minha orientadora, esta mediadora essencial, pela disponibilidade e inteligência perspicaz, que, por várias vezes, antes de me mostrar a luz no fim do túnel, me ajudou a entender que eu estava em um túnel; obrigado pelo olhar dadivoso para o trabalho e obrigado por fazê-lo cheio de sentido e sentir a cada nova conversa.

A Giselle Rodrigues, grande amiga e incentivadora, pelo convite para fazer minha primeira mediação e pela indicação para fazer outras tantas, tão importantes ao processo desta pesquisa. Agradeço, também, a toda a equipe do espetáculo *Danaides*, por acreditar naquela intervenção arriscada.

Aos amigos e amigas: Francis Wilker, pela parceria na caminhada de pesquisa, pelo teto em São Paulo, pelas revisões e pelo compartilhamento generoso das angústias e conquistas; Juliana Sá, pelas lúcidas indicações bibliográficas e longas conversas; Rodrigo Fischer, pela presença mediadora e pela injeção de ânimo nos momentos decisivos; e Ionara Silva, por trazer o título de eleitor faltando segundos para o encerramento das inscrições.

Aos professores e professoras: Sulian Vieira e Bia Medeiros, pela instigante e esclarecedora banca de qualificação; Flávio Desgranges, por me apresentar ao tema da mediação em seus livros e pelos encontros que se sucederam desde então; Marcos Bulhões, pela condução da disciplina que fiz como aluno especial, na Universidade de São Paulo.

Aos alunos e alunas do projeto *Caravanas Mediadas*, ao festival *Cena Contemporânea*, à Universidade Aberta do Brasil, ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília e a Fabiana Marroni, colaboradora costumeira e provocadora habilidosa.

A Ada Luana, Camila Meskell, Diego Bresani e Taís Felipe, criadores da companhia teatral Setor de Áreas Isoladas juntamente com Rodrigo Fischer, por confiar a mim a

coordenação pedagógica de suas atividades de manutenção, ao longo do ano de 2011, participando intensamente da mediação dos espetáculos *Valenta* e *Terapia de Ris(c)o*.

A Sérgio Bacelar, amigo e produtor dedicado, e a toda equipe do Festival do Teatro Brasileiro, pelo espaço de experimentação e criatividade que me proporcionaram, em especial aos mediadores e artistas dos espetáculos *Miséria*, *Servidor de Dois Estancieiros*; *O Fantástico Circo-Teatro de um Homem Só*; *Sebastião*; e *Entre Nós*.

Às escolas que, nas pessoas de seus gestores e professores, se deixaram invadir pelo teatro com coragem e vanguarda.

À CAPES, pela bolsa de estudos no segundo ano do curso.

E a todos os espectadores e espectadoras, alunos e alunas de diversas partes do Distrito Federal e do Brasil, que participaram das mediações, me ensinaram a mediar e deram sentido e sentir a esta prática, a este ofício, a esta crença estranha que tenho no teatro.

RESUMO

Esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa que consistiu na investigação e na formulação de práticas artístico-pedagógicas para a mediação de espetáculos teatrais contemporâneos. Parte de uma abordagem que considera o contato entre espectador e obra como uma situação de experiência em potencial. Considera, ainda, que determinadas condições podem provocar o abandono dessa possibilidade por parte do espectador. O objetivo geral do trabalho é gerar uma reflexão sobre a mediação como espaço dialógico de reconhecimento de si e do outro que favorece a contenção desse abandono. Como objetivos específicos, visa diagnosticar alguns tipos de abandono, que se verificaram no contexto do público-alvo envolvido na pesquisa, delinear seus possíveis disparadores e sistematizar conceitual e metodologicamente a prática da mediação. O público das ações de mediação constituiu-se de estudantes de escolas públicas localizadas em zonas periféricas nos estados do Acre, Distrito Federal, Espírito Santo e São Paulo (majoritariamente estudantes de Ensino Médio) e estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). Aproximadamente seis mil estudantes foram levados ao teatro para assistirem a quatro espetáculos e participaram de intervenções artístico-pedagógicas antes e depois das peças. As intervenções foram descritas e sistematizadas em um formato que denominamos espelho, a partir do qual pudemos compartilhar com os estudantes de Licenciatura em Teatro os movimentos e os princípios da mediação, conforme a entendemos. Apreender e compreender os resultados das mediações foi desafiador em decorrência da incipiência de indicadores. Foi necessário, assim, constituir um escopo teórico metodológico fundamentado no conceito de experiência, seguindo os passos de Heidegger, Larossa, Dewey e dos ensaios de desmontagem de Desgranges; de experiência estética, de Gumbrecht; de *aisthesis* e desígnio, segundo Medeiros; de conversão da atenção, Kastrup, e comunidade emancipada, Rancière; e de mediação, a partir de Bohner, Pupo, Coelho e Desgranges. Por meio do estudo de tais conceitos foi possível delinear e nomear alguns indicadores, ainda que os instrumentos de aferição sigam com certo grau de imprecisão: olhar; escuta; interação; capacidade de suscitar elementos do espetáculo; capacidade de relacionar narrativas do espetáculo com narrativas da mediação; capacidade de relacionar narrativas do espetáculo com narrativas do cotidiano. A análise de tais indicadores deve levar em conta a contenção do abandono e não a feitura da experiência, haja vista que a experiência do outro não se mensura. É demonstrado, a partir dessa análise, que a mediação teatral, de fato, pode ativar os princípios da experiência (exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade, transformação) delineados de modo a favorecer a contenção do abandono, assim como desativar seus inibidores (excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e excesso de falta de tempo) e atuar sobre os quatro tipos de abandono que detectamos: abandono por dificuldade de desativar os inibidores da experiência; abandono por desconhecimento do sentido das práticas; abandono por não conseguir se relacionar com o modo de expressão e suas variáveis; e abandono posterior. Assim, mediar não é explicar nem simplificar nem mesmo conduzir o olhar do espectador pela obra. A mediação, ao contrário, se baseia no devir pedagógico da experiência.

Palavras-chave: Experiência. Espectador. Abandono. Mediação. Teatro.

ABSTRACT

This mémoire presents results of a research undertaken as part of an investigation on the formulation of pedagogical and artistic practices to mediate the contact of scholarship audiences along with contemporary plays. It considers that such contact carries on an inherent potential to be turned into an effective experience. On the other hand it suggests that some conditions might bring spectators to abandon such potential. The study's main goal aims at considering mediation as a dialogical space that favours to avoid abandonment and where one is able to recognize him/herself as well as the other. Specific goals are disclosing different types of abandonment related to this particular audience, outlining its most likely triggers, organizing and conceptualizing an achievable mediation practice. The audience was formed by public High School students from several parts of the country such as Acre, Distrito Federal, Espirito Santo and Sao Paulo in addition to a group of Licensee of Theatre students from Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB). The majority of those High School students used to live on the outskirts of big cities. Close to six thousand students have been taken to the theatre. They have watched four plays and joined pedagogical and artistic activities we ran right before and just after watching the plays. Activities have been described and organized in such a base we've called mirror. Later on we used this mirror as a starting point to share with a group of Licensee of Theatre students the mediation principles and movements we had found out. Learning and understanding the results of these mediation practices have been defying since we had very incipient markers. Setting up a consistent theoretical background happened to be necessary. So we went to follow Heidegger, Larrosa and Dewey on a possible definition for experience; as Desgranges on his disassembling rehearsals; Gumbrecht on the idea of aesthetic experience; Medeiros on the ideas of *aisthesis* and denomination; Kastrup on the idea of attention conversion; Rancière on the idea of emancipated community; and finally Bohner, Pupo, Coelho and Desgranges on the definition of mediation. Studying such definitions made it possible to identify and describe some markers yet measuring tools remained imprecise: attentive eyes; listening; interaction; ability to bring up issues addressed by the plays; ability to relate issues addressed by the plays to mediation practices issues; ability to relate issues addressed by the plays to everyday issues. Only abandonment avoidance but not experience accomplishing must be considered when analysing such markers since someone else's experience will not be measurable. We've demonstrated through markers that theatrical mediation might actually activate experience principles (exteriority, otherness, alienation, reflexivity, subjectivity, transformation) in such a way they help to avoid abandonment even as to deactivate experience inhibitors (excess of information, excess of opinion, excess of work and excess of lack of time). Nevertheless mediation is able to act on the four types of abandonment we have disclosed: abandonment because of inability to deactivate experience inhibitors; abandonment because of failing to notice some theatre practices' senses; abandonment because of inability to get along with theatrical expression mode and its variables; and aftermost abandonment. So mediating is not explaining nor simplifying not even leading someone else's view over the work of art. Mediating, on the contrary, is looking at experience through its pedagogical *devir*.

Key words: Experience. Spectator. Abandonment. Mediation. Theatre.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1.	Reprodução da pintura em óleo sobre tela intitulada <i>A Leitura</i> (1865), de Edouard Manet	15
Figura 2.	Reprodução do painel em mármore branco e preto do Salão Negro do Congresso Nacional (1960), de Athos Bulcão	58
Figura 3.	Reprodução da pintura em acrílico sobre linho intitulada <i>Pastoris</i> (2012), de Gabriela Machado.	99

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.	Espelho de mediação do espetáculo <i>Danaides</i>	105
Tabela 2.	Quadro comparativo entre a primeira versão e a versão mais recente do espelho de mediação	113
Tabela 3.	Espelho de mediação do espetáculo <i>Foi Carmen</i>	116
Tabela 4.	Espelho de mediação do espetáculo <i>Miséria, Servidor de Dois Estancieiros</i>	124
Tabela 5.	Espelho de mediação do espetáculo <i>Entre Nós</i>	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. EXPERIÊNCIA	16
PLANO HEIDEGGER COM MÁRIO DE ANDRADE, OU PLANO DA INVERSÃO DA REGÊNCIA	17
PLANO DOS PRINCÍPIOS E INIBIDORES, OU PLANO DA APREENSÃO DO TEMPO	19
PLANO DA EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, OU PLANO DO DESÍGNIO, OU PLANO DO SEGUNDO SER	27
PLANO DO BREVE RESUMO OU INTRODUÇÃO AOS PRÓXIMOS PLANOS	36
PLANO DO DEVIR PEDAGÓGICO DA EXPERIÊNCIA, OU PLANO DA CONTINUIDADE E DA DURAÇÃO	38
PLANO DOS DOIS ABANDONOS OU PLANO DAS TEMPORALIDADES	43
PLANO DO CONFLITO OU PLANO DOS ABANDONOS OU PLANO DA COMUNIDADE EMANCIPADA	47
CAPÍTULO 2. MEDIAÇÃO	59
PLANO DAS QUATRO CONDIÇÕES OU PLANO DA BUSCA DO CONCEITO	59
PLANO DA JUSTIFICATIVA OU PLANO DAS POLÍTICAS CULTURAIS	64
PLANO DA MODULAÇÃO OU PLANO DOS ENSAIOS DE DESMONTAGEM	71
PLANO DO ESPELHO OU PLANO DOS MOVIMENTOS	75
PLANO DE POLLY OU PLANO DO PERFIL DO TERCEIRO ESPAÇO	85
PLANO IMPROVÁVEL OU PLANO DOS INDICADORES	90
CAPÍTULO 3. NARRATIVAS DE MEDIAÇÃO: EXPERIMENTOS E RESULTADOS	100
DANAIDES	103
CARAVANAS MEDIADAS	111
EVENTO A. ELABORAÇÃO DO ESPELHO	112
EVENTO B. MEDIAÇÃO DO ESPETÁCULO <i>FOI CARMEN</i>	115
FESTIVAL DO TEATRO BRASILEIRO	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	138
ANEXOS	142

Introdução

O objeto desta pesquisa consiste no desenvolvimento de estratégias para a mediação de espetáculos teatrais a partir das noções de experiência e abandono. Partimos de Martin Heidegger (2003) e Jorge Larrosa (2001; 2002; 2011) para configurar o conceito de experiência e, com base nesta configuração, desenvolver a ideia de abandono como sua condição antagônica, o que nos colocou diante de nosso problema: como mediar o contato com uma obra de modo a conter o abandono dos espectadores e favorecer a experiência potencialmente contida em um espetáculo teatral?

Uma das possíveis origens para o interesse no tema da mediação de espetáculos está na confecção de uma resenha crítica sobre o texto *(Arte) & (Cultura) equívocos do elitismo*, de Lúcia Santaella (1995), dentro de uma disciplina cursada em 2004, durante o segundo semestre do curso de Licenciatura em Artes Cênicas. Por coincidência – ou não – a disciplina era ministrada por aquela que hoje é a orientadora desta dissertação. As conclusões apontadas na ocasião, ainda que prematuras, denunciavam um incômodo com o domínio dos meios de produção da arte por uma elite e se ocupava em apontar estratégias que invertessem esse cenário de exclusão, revisando o próprio sentido do ensino de teatro nas escolas.

O incômodo denunciado fora reforçado ao longo dos dez anos de atuação no Festival de Teatro na Escola¹, realizado dentro de dezenas de escolas públicas nas regiões mais diversificadas do Distrito Federal. Não ficou difícil cartografar, neste contexto, o descompasso acentuado entre o que a produção artística da cidade (e da Universidade) oferecia – espetáculos, performances, intervenções etc. – e o que, de fato, chegava ao público junto ao qual se desenvolvia o projeto; entre a bem intencionada sessão exclusiva para escolas e a carência de sentido dessas práticas junto aos estudantes e até professores. O interesse endereçado pelos artistas parecia não ser convergente com o interesse do público – que se tornava alheio ao fenômeno artístico, pouco autônomo diante dele e amedrontado. Tinha-se a impressão que o público não acompanhava as discussões que os artistas levantavam na poeira de suas obras. Conflito semelhante é descrito pela pesquisadora Marie Bohner, em sua

¹ O Festival de Teatro na Escola é um projeto desenvolvido no Distrito Federal desde o ano 2000 pela Fundação Athos Bulcão. Consiste na realização e apresentação anual de espetáculos teatrais com estudantes e professores de escolas da rede pública de ensino do DF. No Festival, o educador assume a função de encenador e os estudantes se revezam nos papéis de atores e técnicos. Oficinas de iniciação teatral e de capacitação para os educadores também fazem parte do programa de atividades. Em 2010, o projeto foi sistematizado no livro *Teatro na Escola – Experiências e Olhares*, organizado pelo autor desta dissertação.

dissertação de mestrado, ao analisar a edição de 2005 do Festival de Avignon, na França, quando críticos, espectadores e curadores discordaram sobre os rumos do Festival e a pertinência da programação naquele ano.

Diante de tal contexto, começou-se a ver, de um lado, criadores brasileiros em busca de quem os auxiliasse, de maneira consistente e sistematizada, nas ações educativas que deveriam cumprir (geralmente como contrapartida social) após a montagem de suas peças. Do outro, uma espécie de equação mal resolvida entre a maior parte dessas produções – desvinculadas da lógica da chamada indústria cultural (COELHO, 1980), muitas vezes sob a etiqueta do experimental – e o que era efetivamente procurado no contexto dos projetos sociais observados e até mesmo das escolas que recebiam as ações de contrapartida.

Dispostos a contribuir de algum modo na operação desta equação, vimos na mediação teatral a indicação de uma possibilidade para tal. Direcionamos a pesquisa, então, a um público específico – formado justamente por estudantes de escolas públicas localizadas em zonas periféricas nos estados do Acre, Distrito Federal, Espírito Santo e São Paulo (majoritariamente estudantes de Ensino Médio) e estudantes do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Aberta do Brasil (UAB/UnB) – e nos propusemos a realizar atividades de mediação com este público, colocando-o em contato com espetáculos bastante variados em termos de composição, resguardando de semelhança entre si apenas o fato de deixarem o espectador sentado para lhes assistir. Esta observação é importante para deixar claro que os espetáculos integrantes do escopo da pesquisa resguardavam ao espectador o papel prioritário de observador, sem convocá-lo à participação direta ou mobilizá-lo a outro tipo de interação.

Muitos questionamentos sobre a necessidade da mediação, sobre as formas de mediação adotadas em determinadas instituições e sobre o próprio teatro surgiram ao longo dessa nossa trajetória com públicos, projetos e artistas diversos, levando-nos à síntese do problema apontado no início: como mediar uma obra teatral de modo a conter o abandono do espectador e favorecer a possibilidade de uma experiência? Essa tônica processual na investigação e na formulação do problema nos orientou em direção a uma metodologia cartográfica, segundo a ideia de cartografia contida na abordagem filosófica de Deleuze e Guattari (2004), e agregou movimento ao exercício da prática conceitual. Organizamos, então, a dissertação em três capítulos e cada capítulo, por sua vez, em planos ou narrativas, conforme explicitado em cada momento.

No Capítulo 1, nos debruçamos sobre a definição de experiência – fundação desta pesquisa – para entender de que modo tal definição redimensiona as expectativas e os

pressupostos em torno do contato do sujeito com uma obra de arte. A noção de experiência como transformação, atravessamento, atropelamento, encontro, segundo o pensamento de Martin Heidegger (2003), se desdobra para chegar àquilo que chamamos de devir pedagógico da experiência, ou seja, sua modulação para o campo da educação. Este movimento de modulação se fez necessário para que pudéssemos vislumbrar o termo mediação exatamente na perspectiva da experiência e não mais na lógica da decodificação, como vínhamos fazendo anteriormente.

Agregam-se a este movimento as contribuições de Jorge Larrosa (2001; 2002; 2011; 2013) acerca dos princípios (exterioridade, alteridade, alienação, reflexividade, subjetividade, transformação, passionalidade e passagem) e inibidores (excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e excesso de falta de tempo) da experiência e acerca da impossibilidade de assegurar sua feitura, podendo-se apenas mediá-la por meio do estabelecimento de condições em que se deem a ativação de tais princípios e a desativação de tais inibidores. Também compõem o escopo teórico do trabalho a noção de experiência estética, configurada por Hans Ulrich Gumbrecht (2010) como uma oscilação entre o que ele define por efeitos de sentido e efeitos de presença, e suas aproximações às noções de *aisthesis* e desígnio, conforme apresentadas por Maria Beatriz de Medeiros (2005). Ainda no Capítulo 1, mobilizamos o entendimento de John Dewey (1976; 1979) acerca da experiência para defender que trazê-la para o plano da educação é garantir que ela influa “frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 16).

Por fim, instituímos a noção de abandono como condição dupla do espectador: aquela que significa a desativação dos inibidores e opera como mobilizadora da Serenidade – segundo Heidegger, a partir de Larrosa (2013) e Gumbrecht (2010); e aquela que significa a não-experiência, a desistência e a resistência à transformação e ao atravessamento. Virgínia Kastrup (2004; 2012) contribui para a discussão com a ideia de educação e conversão da atenção, assim como Jacques Rancière (2010) e sua proposta de comunidade emancipada para pensar a relação entre obra e espectador no teatro.

Já no Capítulo 2, empreendemos o esforço de definir o termo mediação e balizar, de certa forma, o contexto de seu aparecimento, em meados dos anos 1980, na França, assim como sua justificativa, vinculada ao estabelecimento de políticas públicas para a democratização do acesso às produções artísticas. O trabalho de Bohner (2005) acerca da relação entre o teatro francês e seu público, configurando a mediação como um terceiro espaço, e as contribuições de Maria Lúcia Pupo (2009; 2010; 2011), Teixeira Coelho (1980;

1989; 2011), Marilena Chauí (1995) e Lúcia Santaella (1995) em torno do conceito de ação cultural nos ajudaram a delimitar nossa abordagem e a situar o termo historicamente.

Em seguida, dialogamos com a importante colaboração de Flávio Desgranges (2003; 2006; 2012) na sistematização da prática da mediação teatral no Brasil – em especial no que ele definiu como “ensaios de desmontagem” – para fazer a apropriação de todos os princípios e condições descritos anteriormente ao campo do teatro e de sua pedagogia. Elaboramos, a partir deste diálogo, um instrumento de criação para as práticas de mediação, denominado espelho, e sugerimos a observação de alguns indicadores que pudessem dar conta, ainda que sem precisão absoluta, de verificar os vínculos deste espelho com a contenção do abandono.

Finalmente, no Capítulo 3, narramos algumas mediações. Escolhemos a narrativa porque, segundo Benjamin (1994, p. 198), no exercício da narrativa é que se encontra de modo mais potente “a faculdade de intercambiar experiências”. Assim, apresentamos o contexto de três narrativas que fizeram parte do campo desta pesquisa, realizada entre 2011 e 2014, contabilizando aproximadamente seis mil estudantes participantes. Começamos por descrever cada contexto e, a partir da descrição, analisamos os dados e os relacionamos com as noções de experiência e abandono que atravessam toda a dissertação.



Capítulo 1. Experiência

Assumimos a experiência como ponto de partida desta pesquisa porque sustentamos a ideia de que o contato com uma obra artística – neste caso específico, com uma obra teatral – pode configurar a feitura de uma experiência – e, ainda mais, que este contato pode ser mediado por um terceiro elemento, fora da obra e fora do espectador. É claro que muito há que se desdobrar desde este ponto de partida posto que questões e conceitos de sabida complexidade se colocam como afirmações. Em primeiro lugar, de fato, o que é uma experiência? Por que se fala em possibilidade ao invés de efetivação? Se ela pode se dar no contato com uma obra teatral, o que viria a ser uma obra? Como obra, intenção e recepção se relacionam e se cruzam na figura criativa do espectador? Em segundo lugar, o que seria mediar este contato e por-se entre sujeito e objeto? Como fazê-lo considerando as especificidades e a ética do fenômeno teatral? E, por fim, como avaliar se a experiência foi feita? A feitura da experiência seria o resultado esperado de uma ação mediadora?

Todas essas questões foram colocadas de partida porque serão obviamente respondidas ao longo da dissertação e porque conduzem o raciocínio do leitor e da organização da pesquisa. Para amenizar as expectativas, no entanto, é importante explicitar que de acordo com o conceito de experiência que assumimos (conforme será visto a seguir) parece não haver maneira de assegurar a feitura de uma experiência por outrem; seu caráter é exclusivo, pessoal e regido por processos próprios, impossíveis de serem reproduzidos senão pela perspectiva do compartilhamento e da memória. Dessa forma, educar para a experiência não é, ao contrário do que muitos podem pensar, submeter sujeitos a experiências diversas, ou proporcionar que vivenciem experiências diversas (isso seria mesmo impossível conceitualmente); a pedagogia que se apresenta aqui é aquela que cria condições para que a experiência seja feita; é viabilizar a possibilidade dela. A mediação, por sua vez, se dá justamente como uma proposta que cria essas condições e as relaciona com as obras artísticas, com os espetáculos de teatro dos quais se espera (e se deseja) a feitura da experiência.

Neste primeiro capítulo, apresentamos uma possibilidade de abordagem, em termos conceituais, do que se entende por experiência para, posteriormente, articulá-la com as práticas da mediação teatral que orientaram a pesquisa. O texto se constrói – assim como o conceito – pela ativação de planos de composição. Segundo Lepecki (2006, p. 13), um plano de composição é uma “zona de distribuição de elementos diferenciais heterogêneos intensos e ativos, ressoando em consistência singular, mas sem se reduzir a uma ‘unidade’”. Se, na

perspectiva da arte, correspondem às variáveis composicionais ou agenciadoras dos diferentes modos de expressão, determinantes para sua identidade como tal, no universo do conceito, correspondem aos seus princípios operatórios, suas condições e suas matérias fantasmas “que fazem o passado reverberar e atuar como contemporâneo do presente” (LEPECKI, 2006, p. 15) por serem, segundo Avery Gordon (*apud* LEPECKI, 2006, p. 15), “corpos imprópriamente enterrados na história”.

A noção de intensidade contínua embutida no conceito operatório de Lepecki é atravessada pela noção de platô, apropriada de Bateson por Deleuze e Guattari (1996, p. 20). Dessa forma, carregam a ideia de processualidade e movimento e, por isso, pensar plano (que é múltiplo e imanente) é diferente de pensar elemento (que é uno). Deleuze & Guattari (2004, p. 33) descrevem o platô como “uma região contínua de intensidades, vibrando sobre ela mesma, e que se desenvolve evitando toda orientação sobre um ponto culminante ou em direção a uma finalidade exterior”. A imagem proposta nessa descrição nos coloca diante de uma zona sobre a qual variáveis de conteúdo e expressão são agenciadas em continuidade, ou seja, temas, assuntos, ideias, conceitos, corpos, formas se movimentam permanentemente, impossibilitados de fixação. Ao vibrar sobre si mesmo o platô mantém as intensidades contínuas; ao se desenvolver, anima-se, realiza seu potencial – imagético, conceitual, cognitivo, físico, metafísico. Suas forças o animam para que ele, então, anime suas forças; não há possibilidade de saber quem depende de quem para se mover ou quem veio antes de quem; ele é um todo operando de forma ininterrupta; não há descolamento de partes, não há polaridades de sentido; “está sempre no meio, não há início nem fim” (DELEUZE; GUATTARI, 2004, p. 33) e, por isso, não deve ser entendido como conjunto fechado, mas aberto.

Plano Heidegger com Mário de Andrade, ou plano da inversão da regência

Diante de certa banalização que se nota no uso do termo experiência no cotidiano e nas próprias práticas acadêmicas e científicas, nos afastamos sobremaneira de um possível conceito. Benjamin (1994, p. 198) já apontava em *O Narrador* a tendência que culminaria na pobreza de experiência: “as ações da experiência estão em baixa, e tudo indica que continuarão caindo até que seu valor desapareça de todo”. Estaria a raridade da feitura de uma experiência tornando também rara sua abordagem na perspectiva conceitual? Para o autor, naquela altura assolado por um contexto pós-Primeira Guerra e de uma Segunda Guerra iminente, as ações estavam em baixa justamente porque nada se tinha a compartilhar, nunca

houvera “experiências mais radicalmente desmoralizadas que a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela guerra de material e a experiência ética pelos governantes” (BENJAMIN, 1994, p. 198). Agamben (2005, p. 21-22) também reconhece a pobreza de que fala Benjamin diante da catástrofe da guerra e reitera que, mesmo sem guerra, “para a destruição da experiência, [...] a pacífica existência cotidiana em uma grande cidade é, para esse fim, perfeitamente suficiente. Pois o dia-a-dia do homem contemporâneo não contém quase nada que seja ainda traduzível em experiência”. Mas o que Benjamin e Agamben estariam chamando de experiência? Se ainda não nos é possível apreender o conceito, o valor que se atribuía a ela, este sim, é claro: ao lamentar sua extinção certamente vê-se nela algo de relevante, contundente.

Chamamos de plano Heidegger este primeiro plano de composição porque é na definição que ele sugere que encontramos o conceito-base a ser desdobrado nos planos seguintes. Para Heidegger (2003, p. 121), uma experiência é algo que se faz com outro algo. Ou seja, a experiência – que é, em si, um conceito – demanda o acompanhamento de um verbo – fazer – para descrever-se enquanto ação. Toma-se, assim, “*fazer uma experiência*” um verbo único, embora composto por três partes, sendo a primeira propriamente verbal (*fazer*); a segunda, um substantivo (*experiência*); e a terceira, um artigo indefinido (*uma*), que lhe confere qualidade individual e particular, ao invés de simultânea e cumulativa. Cada uma dessas partes servirá de mote para o estabelecimento dos próximos planos.

Heidegger (2003, p. 121) assim define experiência:

Fazer uma experiência com algo, seja com uma coisa, com um ser humano, com um deus, significa que esse algo nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma. "Fazer" não diz aqui de maneira alguma que nós mesmos produzimos e operacionalizamos a experiência. Fazer tem aqui o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele. É esse algo que se faz, que se envia, que se articula.

Se pensarmos na regência do verbo, *fazer uma experiência* aparenta ser um verbo intransitivo. Assim como morrer, dormir, acordar e andar não precisam de complemento por descreverem-se enquanto ações completas, *fazer uma experiência* também se autodescreve; não há preposição; o sentido do verbo está claro, é intransitivo; assim se define sua regência. Contudo, se olharmos com cuidado o que escreve Heidegger, veremos que será necessário obrigatoriamente inverter esta regência: e isso será um recurso poético e conceitual muito mais que sintático.

O procedimento é da mesma ordem daquele operado por Mário de Andrade quando intitula seu romance *Amar, verbo intransitivo*. O título seria um erro de sintaxe caso Andrade não estivesse propondo, na verdade, uma nova mirada sobre a ideia de amor e de seu acontecimento na vida de quem dele padece. Propõe-se uma alteração na regência do verbo amar para, ao mesmo tempo em que modifica sua condição, instituir um novo sentido e um conceito. Da mesma forma, ao classificar *fazer uma experiência* como transitivo indireto, invertendo sua regência em procedimento análogo ao de Andrade, nos aproximamos da experiência como Heidegger a define.

Verbos transitivos são verbos cujo sentido não se completa sem um complemento. No caso dos indiretos, esse complemento deve ser preposicionado. Repare-se que Heidegger diz: “fazer uma experiência com algo”. O verbo é regido por preposição; *com* muda todo o sentido e faz-se obrigatório para o estabelecimento do conceito. De certa forma, isto já estava em Benjamin; só haveríamos de corrigir a preposição: ao invés de *pela*, *com* a guerra de trincheiras, *com* a inflação, *com* a guerra de material, *com* os governantes. A relação se apresenta como condição primordial da experiência. Heidegger (2003, p. 137) diferencia:

Fazer a experiência de alguma coisa significa: a caminho, num caminho, alcançar alguma coisa. Fazer uma experiência com alguma coisa significa que, para alcançarmos o que conseguimos alcançar quando estamos a caminho, é preciso que isso nos alcance e comova, que nos venha ao encontro e nos tome, transformando-nos em sua direção.

Por-se no caminho não é suficiente, posto que o caminho não é o lugar da experiência nem mesmo da relação. O lugar da relação é nos corpos, onde quer que estejamos, assim como o lugar da experiência. Não há relação possível sem o contato ou encontro; ambos são em si a relação, que só é possível nesta confluência tempo-espacial. “Toda experiência é o resultado da interação entre uma criatura viva e algum aspecto do mundo no qual ela vive” (DEWEY, 1974, p. 253). A existência das coisas – logo, as coisas – é potencialmente um disparador de experiência, mas é propriamente a interação que realiza seu potencial. As coisas do mundo, isoladas, são exclusivamente coisas do mundo em sua qualidade imediata, de presença; a experiência é relação (LARROSA, 2011, p. 9). Uma obra de arte só virá a ser experiência quando vista; portanto, uma obra não é uma experiência antes do encontro.

Plano dos princípios e inibidores, ou plano da apreensão do tempo

O filósofo catalão Jorge Larrosa Bondía (2011, p. 5) sintetizou o conceito de Heidegger e definiu experiência como “**isso que me passa**”; propôs o desdobramento desses

três termos (isso, me e passa) em um jogo de palavras – “notas de leitura, reflexões fragmentárias em forma de esboços, pequenos desenvolvimentos a partir de uma frase, de uma citação, de uma ideia” (LARROSA, 2001, p. 281) – por meio do qual estabeleceu os princípios e os inibidores da experiência, fundamentais para se pensar as atividades de mediação que compuseram esta pesquisa. Em resumo, constatamos que a mediação é capaz de ativar esses princípios e desativar esses inibidores e, dessa forma, criar condições para que a experiência se faça. Três dimensões de significação contidas na expressão “isso que me passa” deram origem a esses princípios: a necessidade do encontro com algo, seja um acontecimento ou simplesmente um contato com a presença das coisas do mundo (que são obrigatoriamente externas a mim); o eu, o indivíduo, a identidade, ou seja, tudo aquilo que diz respeito ao sujeito como “lugar dessa experiência”; e, finalmente, a sujeição daquele que faz a experiência e, dessa forma, sofre-a, que dela padece e se transforma.

Ora, se experiência é “isso que me passa”, fazer uma experiência com algo é, portanto, ao se encontrar, deixar-se passar. Há uma invasão e uma permissão coabitando nesta imagem que serão importantes para compreender os princípios que discutiremos adiante. A escolha do verbo *passar*, traduzido do espanhol *pasar*, por sua vez, parece não cair tão bem à língua portuguesa pois carrega certa conotação de banalidade e faz com que a síntese de Larrosa perca parte de sua força imagética; substituí-lo por *acontecer* também não seria uma tradução suficiente (uma vez que o acontecimento pode ser fulgás). Cabe-nos recorrer à potência da imagem sugerida pela síntese e pela própria definição originária de Heidegger: se algo me passa, me encontra, ou me atravessa. Se há encontro e travessia, há relação; atravessar é estar em trânsito, percorrer o meio, viver o entre, assim como encontrar; portanto, relação é o pressuposto básico e a situação seminal da feitura de qualquer experiência. Por outro lado, apenas a relação, o encontro não seriam suficiente para configurá-la – caso contrário iríamos de experiência em experiência a cada esbarrão. Há, portanto, uma qualidade no encontro da experiência que se verifica justamente quando da observação dos princípios e inibidores sugeridos por Larrosa.

O termo “isso” corresponde ao algo (“coisa, ser humano, deus”, acontecimento) que “atropela e atravessa”; é potencialmente o disparador da feitura da experiência, o complemento que se segue à preposição: faço uma experiência com algo, sempre; é relação. Este algo, para Larrosa, assim como para Heidegger, está necessariamente fora de mim, constitui um outro e por isso dá origem aos **princípios de “exterioridade, alteridade e alienação”**. Quando alteramos a regência do verbo *fazer uma experiência*, fizemo-lo para

cumprir esses princípios. Em nosso jogo de palavras inicial, *com* é o elemento que determina esta condição.

Os princípios desse primeiro grupo, portanto, regem que a experiência não pode ter início em mim mesmo, ao contrário, ela deve vir de algo que é externo, alheio a mim, que “[...] não pode estar previamente capturado ou previamente apropriado nem por minhas palavras, nem por minhas ideias, nem por meus sentimentos, nem por meu saber, nem por meu poder, nem por minha vontade”. (LARROSA, 2011, p. 6). A cantora Maria Bethânia, ao ler trechos da obra de Clarice Lispector no DVD *Tempo, Tempo, Tempo, Tempo*” (2006), traz imagens que ilustram este princípio: “Ao passo que amar eu posso até a hora de morrer. Amar não acaba. É como se o mundo tivesse a minha espera. E eu vou ao encontro, ao que me espera” (TEMPO..., 2006). Ir ao encontro pressupõe algo fora de mim; é o mundo, que corre à minha revelia ou conhecimento. Amar seria fazer uma experiência com esse mundo que a espera. E continua: “Eu sei muito pouco, mas tenho a meu favor tudo o que não sei” – e tudo que ela, a poetisa, não sabe é tudo aquilo que pode ser ainda aprendido. Alienação, portanto, não possui a conotação marxista de perda; no pensamento de Larrosa, a alienação do sujeito em relação às coisas é desejada e necessária. É interessante retomar que não é a experiência que está fora do sujeito, mas sim o algo no encontro com o qual ela se dá; é o mundo para Clarice; ou, ainda, o livro para Bethânia. Ambos, mundo e livro são *issos*; carregam, por existirem, por serem coisas, por estarem no caminho, o potencial do encontro.

“Me”, por sua vez, originou o que Larrosa definiu como os **princípios de “reflexividade, subjetividade e transformação”**. Se voltarmos ao conceito de Heidegger, também lá encontraremos a deixa que serviu à Larrosa na construção deste entendimento: a experiência se faz com algo que “nos atropela, nos vem ao encontro, chega até nós, nos avassala e transforma”; a ação está sempre referida ao sujeito, que seria ele mesmo o lugar da experiência. Repare-se que o pronome subjetiva a conversa: não se atropela a outrem, se nos atropela. “Nos” ou ‘nós”, pronomes relativos à primeira pessoa do plural, singularizam-se e estabelecem o caráter pessoal e intransferível da experiência.

[...] o “princípio da subjetividade” supõe também que não há experiência em geral, que não há experiência de ninguém, que a experiência é sempre experiência de alguém ou, dito de outro modo, que a experiência é, para cada um, a sua, que cada um faz ou padece sua própria experiência, e isso de um modo único, singular, particular, próprio. (LARROSA, 2011, p. 7)

Em outras palavras não é que a experiência se “passe ante mim ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim” (LARROSA, 2011, p. 6). O artigo indefinido *uma* também cumpre

função conceitual. Isso quer dizer que um mesmo acontecimento ou coisa pode significar experiências distintas para sujeitos distintos – ou nem mesmo configurar uma experiência, que é individual tanto para Larrosa quanto para Dewey. Segundo este último, a experiência “traz consigo sua própria qualidade individualizadora e sua autossuficiência. Ela é uma experiência” (DEWEY, 1974, p. 247) – e repete o artigo *uma*, que, neste caso, não quantifica, mas esclarece que a exclusividade da experiência não diz respeito apenas àquele que a faz, mas à sua própria feitura e acontecimento. “Uma experiência possui uma unidade que lhe confere seu nome, aquela comida, aquela tempestade, aquela ruptura de amizade. A existência dessa unidade está constituída por uma qualidade única que penetra toda a experiência, apesar da diferença de suas partes constitutivas” (DEWEY, 1974, p. 247). “Isso” encontra “me” e está configurado o instante. Não haverá repetição nem nunca será igual, tanto para “isso” quanto para “me”. Em realidade, “isso” segue portador de sua alteridade assim como “me” segue disponível para ser atravessado. Mas a combinação de “isso” com “me” naquela configuração de tempo-espaço jamais se repetirá. Nenhum dos dois era experiência e só puderam sê-lo na relação.

Este segundo grupo de princípios determina, ainda, um dos elementos mais importantes da experiência: a transformação, o movimento de ida e volta de si mesmo em relação ao mundo. Neste princípio, convergem as contribuições de Desgranges, Larrosa, Rancière e outros que compõem o corpo teórico deste trabalho quando definem o ato criativo do espectador em uma obra – ou do sujeito em um acontecimento, tema do próximo capítulo. Diz Larrosa (2011, p. 6-7):

A experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento de ida porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de volta porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu quero etc.

O movimento de ida e volta marca, também, a conexão do conceito de experiência com a apreensão de uma consciência sobre o tempo; uma consciência sobre um deslocamento que deixa de ser exclusivamente espacial, posto que reconhece não apenas a mudança de paisagem mas o transcorrer do tempo ao se dar conta do aprendizado; vê-se a si mesmo distante de como – e de onde – se via antes e fatalmente entende que o tempo passou; dá-se um deslocamento entre o que já se conhece e o que ainda não se conhece, mas se pode aprender pelo mesmo processo (RANCIÈRE, 2010, p. 114). Para o filósofo francês, Jacques Rancière, o movimento, a distância percorrida pelo sujeito da experiência é o caminho do

conhecimento, que é horizontal porque se faz sempre dele em relação a ele mesmo que já não é igual ao de outrora. Eis o movimento da transformação.

Chega-se, assim, ao terceiro e último termo, “passa”, que remete aos **princípios de passionalidade e passagem**. Segundo esse grupo de princípios, “o sujeito da experiência não é um sujeito exclusivamente ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Em *fazer uma experiência com*, como disse Heidegger, *fazer* “tem o sentido de atravessar, sofrer, receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele”. Ou, dito de outra maneira, a experiência é um padecimento.

Há em toda experiência um elemento de padecimento, de sofrimento, em sentido amplo. [...] Implica uma reconstrução que pode ser penosa. Que a fase do padecimento necessário seja em si prazerosa ou dolorosa, é algo que dependerá de condições particulares. [...] salvo que há poucas experiências estéticas intensas que sejam completamente prazerosas. (DEWEY, 1974, p. 251)

Reconstrução, como Dewey coloca, é o que Larrosa chamou de transformação, princípio relacionado ao termo “me” – e ela implica abandono e renúncia; por isso a pena. Deixar-se passar é deixar-se sofrer a ação e, logo, padecer dela; pressupõe algo de perigo e acaso, que está na natureza do que existe fora de nós; mas, por outro lado, pressupõe a construção ativa (na maioria das vezes) de uma disponibilidade para correr o perigo e adentrar o desconhecido. Há que se permitir tomar uma atitude que resulte na “receptividade desprovida de toda vontade de dominação que Heidegger chama Serenidade” (LARROSA, 2103, p. 102). A atitude de Serenidade ilustra de modo sintético a ideia de padecimento porque ultrapassa a distinção entre atividade e passividade.

Quanto ao princípio da passagem, Heidegger (2003, p. 131) diz: “Experiência é percorrer um caminho. O caminho atravessa uma paisagem”. Dewey (1974, p. 248) complementa: “em uma experiência, o fluxo vai de algo a algo”. Voltamos à noção de deslocamento presente no conceito. Deslocar é um verbo que descreve passagem; assim como atravessar, ir ao encontro. Passagem é, essencialmente, percorrer um espaço no qual se percebe a mudança de paisagem – a paisagem é a referência – e, assim, reconhece-se onde se estava e onde se está agora. A mudança de referências no espaço, quando sai da esfera perceptiva e é elaborada intelectualmente ao cúmulo de se reconhecer um antes e um depois, é o que se chama tempo. Até este reconhecimento, a mudança de referências e de paisagem oferece novos impactos, que afetam diretamente o corpo; novas percepções; novas mobilizações do sentir. Contudo, apenas quando me disponho a reconhecer que aquela paisagem que não vejo mais ficou para trás é que me dou conta (reconheço, conheço de novo)

o que mudou no próprio corpo diante das novas intempéries – e faço a experiência daquele percurso. Vejamos Dewey (1974, p. 247-248) novamente: “A experiência, em seu sentido vital, define-se por aquelas situações e episódios que chamamos espontaneamente de “experiências reais”; por aquelas coisas das quais dizemos, quando as lembramos, aquela *foi* uma experiência”. Na definição, os verbos são conjugados no passado; há um grifo do próprio autor que reforça essa condição. Da mesma forma, os verbos escolhidos por Heidegger (atravessar, ir, alcançar, comover) descrevem ações que correspondem a deslocamento e, logo, a um antes e depois.

Reconhecer o deslocamento é inevitavelmente uma apreensão do tempo. O fluxo não permite esta apreensão; ele é presente vivido, mas não apreendido. Portanto, o sujeito da experiência é um sujeito que adquire consciência do tempo. Por envolver o deslocamento, conforme descrito anteriormente, sugere a imagem de passagem, de aventura e de perigo de um lugar para o outro, de um tempo para outro. Esta dimensão da passagem conecta a ideia de experiência com a necessidade de um correr do tempo para se efetivar; sofrer uma experiência é, portanto, deslocar-se no tempo, perceber sua qualidade (como veremos mais adiante, ao diferenciar o tempo *Khronos* do tempo *Kairós*), dilatar o instante. O teatro é de natureza próxima à experiência; é efêmero, dá-se no tempo, só se resgata no plano da memória, da narrativa e essencialmente – como coisa e acontecimento – passa: não diante de mim, mas em mim!

Moram também na consciência sobre o tempo, na via oposta, o que Larrosa definiu como os inibidores da experiência. Trata-se de quatro condições – ou situações – recorrentes na cultura contemporânea – e nas escolas – que inibem ou inviabilizam a experiência, tornando-a cada vez mais rara. Ou seja, se os inibidores estiverem ativos, a experiência não se faz. Para Larrosa (2002), os inibidores são: **excesso de informação**, **excesso de opinião**, **excesso de falta de tempo** e **excesso de trabalho** – excessos de um tempo pós-industrial que reconfiguram a dinâmica das relações e das criações fadadas à frustração.

A **informação** era já para Benjamin uma contra-experiência. Segundo ele, a possibilidade de experiência moraria na narrativa. Assim, a substituição cultural das narrativas pela imprensa e pelos periódicos de durabilidade instantânea teriam contribuído sem tamanho para a raridade da experiência.

Cada manhã recebemos notícias de todo o mundo. E, no entanto, somos pobres em histórias surpreendentes. A razão é que os fatos já nos chegam acompanhados de explicações. Em outras palavras, quase nada do que acontece está a serviço da narrativa, e quase tudo está a serviço da

informação. Metade da arte narrativa está em evitar explicações. (BENJAMIN, 1994, p. 203)

Ou seja, há uma distinção entre narrativa e informação, já que existe uma forma germinativa na primeira que permite que ela continue se desenvolvendo e não se esgote. “A narrativa não se entrega. Ela conserva suas forças e depois de muito tempo ainda é capaz de se desenvolver” (BENJAMIN, 1994, p. 204). A informação, ao contrário, ao explicar-se, morre; encerra as possibilidades. Para Larrosa, ela é o vínculo indissociável com o cotidiano, é a fixação no mundo interpretado e organizado do qual é preciso sair para se viver uma experiência, como veremos mais adiante. Para Deleuze, informação é palavra de ordem.

Uma informação é um conjunto de palavras de ordem. Quando nos informam nos dizem o que julgamos que devemos crer. Em outros termos, informar é fazer circular uma palavra de ordem. As declarações da polícia são chamadas, a justo título, comunicados. Elas nos comunicam informações, nos dizem aquilo que julgamos que somos capazes ou devemos ou temos a obrigação de crer. Ou mesmo nem mesmo crer, mas para fazer como se acreditássemos. Não nos pedem para crer, nos pedem para nos comportarmos como se crêssemos. O que equivale a dizer que a informação é exatamente o sistema do controle. (DELEUZE, 1987)

Informação, portanto, não é sabedoria e o **excesso de opinião** é a consequência direta do excesso desta primeira. Seguindo a lógica de Deleuze, se informação é palavra de ordem opinar não é nada mais que repeti-las sob a ótica dos valores pessoais. Não há, na opinião, “supostamente pessoal e supostamente própria” (LARROSA, 2011, p. 20), uma autoria; não há um corpo que narra e que, ao fazê-lo, é também narrativa. O corpo da opinião é sentinela de sua própria patente, inventada, assumida por motivo de força maior, rendido e controlado.

Sobre o **excesso de falta de tempo**, quantas vezes já não ouvimos: – Me liga outra hora, estou sem tempo! Gostaria de ter ido, mas não tive tempo! Atualmente, nessa correria não tenho tempo para nada! Que estranha relação mantém o homem contemporâneo com o tempo! Uma tese interessante seria investigar de que modo as tecnologias de telepresença, *smartphones* e corpos-aplicativos redimensionam essas relações – e, logo, a experiência. A questão não vem ao caso, posto que seria um desvio demasiado longo no percurso da pesquisa. Todavia, é plausível aproveitar o mote para introduzir o tema da falta de tempo na discussão e sugerir, a partir dos argumentos já colocados, que a tendência contemporânea de isolamento, imediatismo e individualismo que diluem as relações, especialmente nas grandes cidades, minariam as possibilidades de experiência.

Retomando a citação de Agamben (2005, p. 21-22) exposta anteriormente e completando-a, o “homem moderno volta para casa à noite extenuado por uma mixórdia de eventos – divertidos ou maçantes, banais ou insólitos, agradáveis ou atrozés –, enquanto nenhum deles se tornou experiência”. Ora, a mixórdia de eventos é o acúmulo descontínuo de momentos pautados exclusivamente no aspecto imediato da experiência, o que a deixaria incompleta. Para Dewey (1976, p. 16), a “qualidade da experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de suas influências de experiências posteriores” e ambos os aspectos problematizam o tipo de relação do sujeito da experiência com o tempo. O que é imediato, ou seja, o que é ansioso diante do tempo, segundo o autor, pode ser capaz de despertar emoção, mas não tem adensamento e pode ser facilmente substituído por qualquer outro. O mediato, ao contrário, assume o tempo, compreende seu deslocamento e se conecta com uma perspectiva de continuidade, revelando, inclusive, o devir pedagógico da experiência, como veremos mais adiante.

O tempo, portanto, é elemento essencial na feitura de uma experiência. Disse uma atriz um dia desses: – *Khronos* carece de culto. Talvez não apenas *Khronos*, mas *Kairós*. Figuras da mitologia grega, *Khronos* alegoriza o esforço de controle e mensuração do tempo, enquanto *Kairós* é a compreensão de sua qualidade. “O homem contemporâneo, preso exclusivamente no tempo de *Khronos*, fica oscilando entre as mágoas ou culpas do passado e ansiedade ou medo do futuro e acaba, cada vez mais, angustiado com a celeridade do tempo” (MAGALDI FILHO, 2014). Larrosa ilustra as duas possibilidades de relação com tempo ao diferenciar as palavras futuro e porvir.

Com a palavra *futuro* nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever, com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis, com aquilo que se pode fabricar – se entendemos, com María Zambrano, que “o que se fabrica é o que vai do possível ao real” –; com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade. Com a palavra *porvir* nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever, com aquilo que não se fabrica, mas que nasce – se entendemos, com María Zambrano, que “o que nasce é o que vai do impossível ao verdadeiro” [...]. O futuro está relacionado com o estreitamento do presente e com o cancelamento do porvir [...] E enquanto o futuro nomeia a relação com o tempo de um sujeito ativo definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade [...] o porvir nomeia a relação com o tempo de um sujeito receptivo, não tão passivo quanto paciente e passional – de um sujeito que constitui desde a ignorância, a impotência e o abandono, desde um sujeito que, enfim, assume a sua própria finitude, a sua própria mortalidade. (LARROSA, 2001, p. 286-287)

A experiência se faz no tempo do porvir, de *Kairós*, raro no escopo de vida do homem

contemporâneo. Na verdade, a experiência é, ela mesma, essa consciência sobre a qualidade do tempo e essa certa disponibilidade diante dele. Alinha-se ao milagre do nascimento – “se entendemos, com Hanna Arendt, que o nascimento tem a forma do milagre –; com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder, de nossa vontade” (LARROSA, 2001, p. 286). Excesso de falta de tempo e excesso de trabalho estão dependentemente relacionados e nada têm a ver com milagre ou nascimento. “O sujeito moderno, além de ser um sujeito informado que opina, além de estar permanentemente agitado e em movimento, é um ser que trabalha, quer dizer, que pretende conformar o mundo” (LARROSA, 2011, p. 21). O homem de *Khronos*, do futuro, é o homem que trabalha. O exercício do controle tende a restringir o espaço em que pode se fazer a experiência.

Plano da experiência estética, ou plano do desígnio, ou plano do segundo ser

Neste plano, tentaremos direcionar um pouco mais a aplicação do conceito de experiência. Diz-se um pouco mais porque tentaremos descrever e argumentar sobre a capacidade da obra de arte em disparar a feitura de uma experiência, porém sem especificar a natureza da obra e que especificidades tal natureza determina – o que acontecerá mais adiante quando lidaremos especificamente com a obra teatral. Já que é um tipo de experiência, uma categoria dentro do conceito, a experiência estética deve observar os mesmos princípios assumidos no plano anterior para efetivar-se como tal. Igualmente, sua feitura não é possível dentro dos excessos que a inibem (excesso de informação, excesso de opinião, excesso de falta de tempo e excesso de trabalho).

Chamaremos de experiência estética o tipo de experiência potencial contida no contato com uma obra de arte. A necessidade de diferenciá-la, tipificando-a, é mais uma necessidade de entender suas especificidades, qualidades e diferenças em relação a outros tipos de experiência do que de classificá-la (o que também acaba por acontecer como efeito colateral). Acredita-se, portanto, que as materialidades e os processos envolvidos em uma experiência estética disparam a feitura de uma experiência, a qual transforma o sujeito a sua própria maneira, mobilizando processos específicos, ainda que regida pelos princípios do conceito global de experiência. Associando esta primeira definição ao jogo de palavras de Larrosa, “isto” é a obra; “me” é o sujeito, espectador; e “passa” faz referência ao que se dará com esse sujeito, a seu atravessamento, ao estado que se transformará mediante o encontro com esta obra. Pode parecer óbvio não ser possível seguir adiante sem definir o que se entende por obra de arte e por espectador, ou mesmo sem indicar de que especificidades se fala, mas o

movimento que nos interessa não é este – até porque que tal esforço nos exigiria encerrar termos tão complexos. Antes, nos concentraremos em entender de que forma os conceitos de obra e espectador, na perspectiva da feitura de uma experiência estética, são relacionais, balizam-se um pelo outro, dependem da efetivação do outro para se efetivar (ao menos no plano conceitual).

Nem toda obra será parte da feitura de uma experiência simplesmente por ser designada obra por seu autor ou, pelo menos, isso poderá não se dar para todos os sujeitos. Se o potencial de experiência contido na obra não se realiza, o objeto ou evento nem mesmo chegaria a ser arte. Prova disto é que observamos, com frequência, espectadores anunciando: – Isto sim é arte!, o que significa naquele contexto, segundo ele mesmo, que se fez uma experiência. Ou, também, o contrário: – Não, isto não é arte!, o que significa que o contato com aquela obra foi indiferente; não houve afeto, não houve atravessamento, não houve transformação; a experiência não foi feita. Se não houver experiência, não se chamará de arte aquele objeto ou evento com o qual dever-se-ia tê-la feito. Nesse sentido, a experiência transforma não apenas o sujeito, mas também a condição do objeto ou evento; assim como o sujeito, o objeto também se constitui como um antes e um depois; a experiência desloca a obra no tempo.

A performer e cientista da arte Maria Beatriz de Medeiros afirma em seu livro *Aisthesis: estética, educação e comunidades* que a designação de determinado objeto ou evento como arte só acontecerá quando houver imersão em prazer ou desprazer estético (MEDEIROS, 2005, p. 48). Importante: sempre que se disser prazer, dir-se-á também desprazer já que são condições antagônicas, mas mobilizadas pelo mesmo tipo de disponibilidade e envolvimento (variando o valor atribuído a cada contexto e, mais ainda, o valor sobre o valor). É a *aisthesis* que carrega consigo o prazer estético. Medeiros assim define o termo:

A aisthesis envolve todo o corpo no sentir, um sentir que se dá por todos os poros, mas também pelos ouvidos, pelo tato. Dufrenne fala, inclusive, em degustar uma paisagem, para aí sentir prazer. Os sentidos mobilizam-se todos para a *aisthesis*, mas também, todos e inteiros, para sentir desprazer. [...] Todos os sentidos se mobilizam: *aisthesis*. (MEDEIROS, 2005, p. 38)

A obra de arte, na plenitude de sua materialidade, assim como uma paisagem, convida à *aisthesis*. Fala-se em convite porque a imersão no prazer é rara, não acontece sempre. “Nem toda arte atinge, nem toda arte é prazer ou desprazer. A maioria das obras causa indiferença. Alguma coisa causa prazer ou desprazer para alguns. Para outros, não. Em certo momento,

sim; no seguinte talvez não mais” (MEDEIROS, 2005, p. 48). E ainda: “cada um terá o direito de decidir sobre o ser arte de cada obra, e terá o dever de aceitar que os outros decidam sobre essa propriedade” (MEDEIROS, 2005, p. 48). Medeiros recompõe, em certo nível, o plano epistemológico da arte pois segundo este ponto de vista não há arte *a priori*; há somente obra em seu estado de objeto. Para ser arte, ela depende de uma resposta específica quando posta em contato com seu espectador; depende de provocar *aisthesis*. Isto quer dizer que não apenas o acontecimento do fenômeno artístico é deslocado do objeto para o espectador – ou, melhor dizendo, para a relação que se dá entre ambos – como constitui um fenômeno singular e intransferível (disparado pelo objeto e contido nele como possibilidade). Também a experiência, segundo o que regem seus princípios, não existe *a priori*: é singular, subjetiva; dá-se na relação e no sujeito; não se transfere.

Mas e o que dizer de uma obra que leva a uma experiência um número grande de pessoas? O que está contido nesta obra para que ela provoque este efeito? Que tipo de articulações ela promove entre sua materialidade e o contexto em que se insere? Que apelos ela faz ao que o ser humano teria de universal ou essencial? Existe tal coisa? Parece haver neste tipo de obra, certamente, a articulação de uma ideia genuína – como Deleuze² entende ideia – que se dá de maneira muito clara por seu modo de expressão. Parece haver, também, uma convergência entre ideia e modo de expressão que faz com que se potencializem um ao outro; “uma obra em que as escolhas se justificam pela necessidade incontestável delas na construção daquele discurso, em que o material absorve plenamente a técnica que o manipula e transforma” (CORADESQUI, 2012, p. 68); uma obra que possibilite um adensamento e um sentimento de pertencimento coletivo ao instante. E, diga-se de passagem, isto não seria necessariamente o cânone. Além disto, ainda assim, tal obra não seria necessariamente unânime, posto que está de todo modo sujeita ao encontro. “Existem obras que conhecemos de livros e conhecê-las de perto nos decepcionam. Outras, por mais que tenhamos lido sobre elas, visto reproduções, nos deixam sem fôlego” (MEDEIROS, 2005, p. 34).

Há outro ponto crucial na colocação de Medeiros, o qual deu nome a este plano, que é a designação. A constituição da arte, como se viu, não é só prazer, mas também desígnio. “Para que algo seja arte, é necessário e imprescindível que alguém, qualquer um, designe

² “O que acontece quando dizemos: ‘Tive uma ideia’? Porque, de um lado, todo mundo sabe muito bem que ter uma ideia é algo que acontece raramente, é uma espécie de festa, pouco corrente. E depois, de outro lado, ter uma ideia não é algo genérico. Não temos uma ideia em geral. Uma ideia, assim como aquele que tem a ideia, já está destinada a este ou àquele domínio. Trata-se ou de uma ideia em pintura, ou de uma ideia em romance, ou de uma ideia em filosofia, ou de uma ideia em ciência. E obviamente nunca é a mesma pessoa que pode ter todas elas. As ideias, devemos tratá-las como potenciais já empenhados nesse ou naquele modo de expressão, de sorte que eu não posso dizer que tenho uma ideia em geral. Em função das técnicas que conheço, posso ter uma ideia em tal ou tal domínio, uma ideia em cinema ou uma ideia em filosofia”. (DELEUZE, 1987)

aquele objeto, aquele ambiente como arte. Se não há desígnio, se não há palavra, a coisa permanece coisa, apenas objeto natural” (MEDEIROS, 2005, p. 34). O desígnio acontece como uma reação direta ao prazer estético. O prazer estético toma conta do espectador e este logo diz: – Isto é arte!

Curiosamente, ao designarmos e nomearmos a obra (ou o processo) nos distanciamos dela como *aisthesis*. Isto porque desígnio é conceito e o conceito, submetido à lógica, substitui a mediação do sentir pela mediação da linguagem. Medeiros (2005, p. 48) define conceito como o sentido em sua capacidade de descrição, classificação, organização e previsão. Os sentidos da *aisthesis* não envolvem este último sentido organizador; são anteriores a ele. “O julgamento estético não pode ser fundado em conceitos, pois conceitos dizem respeito a conhecimentos lógicos” (MEDEIROS, 2005, p. 47). Estética e lógica, portanto, constituem substâncias de densidades distintas. O desígnio, por sua vez, este sim estaria ligado ao sentido organizador, sendo posterior ao prazer, ao sentir. “No momento do gozo [...] não há conhecimento possível; depois poderemos discutir sobre o conteúdo, a técnica utilizada, a propriedade do trabalho naquele contexto etc.” (MEDEIROS, 2005, p. 47-48).

Notam-se no pensamento de Medeiros dois vetores opostos e complementares, sendo um deles orientado em direção à *aisthesis* e outro orientado em direção ao desígnio. Tal distinção estabelece uma corrida paralela, como duas retas que somente se encontram no horizonte, por ilusão de ótica, quando finalmente constituem o que se chama de arte. Mas onde está, de fato, a feitura da experiência: no prazer ou no desígnio? Vivemos uma experiência estética quando estamos imersos no prazer ou quando designamos? É possível isolar os processos e encará-los desde esta ótica cronológica? Que sabedorias o prazer estético mobiliza no corpo do sujeito, que é lugar da experiência? Em que condições é possível imergir-se nele? E desígnio, que é mobilização do verbo, da palavra, como se relaciona? O desígnio parece revelar uma consciência a respeito do prazer em que se imergiu, uma consciência a respeito da transformação. Não é, pois, o sujeito da experiência, o sujeito que adquire consciência do tempo, ou seja, da transformação que sofrera?

Ora, se fazer uma experiência com algo é transformar-se e dar-se conta, uma experiência estética é, então, mais que prazer estético (mais, neste caso, é quantitativo e não qualitativo); diferencia-se dele a uma distância escorregadia, sendo o prazer estético uma qualidade da obra de arte em seu estado de “carne do mundo” (DUFRENNE *apud* MEDEIROS, 2005, p. 37), somente possível distante do desígnio e do conceito. O prazer estético é como o presente, como o instante, palpável porém inapreensível. A experiência, por sua vez, ainda que se dê no tempo do instante, permite-se apreender no que chamamos de

movimento de volta do sujeito em relação a si mesmo. Logo, partilha de ambos, prazer e desígnio.

Outro que se dispõe a debater exatamente sobre esta diferença – e mantê-la – é o crítico literário alemão Hans Ulrich Gumbrecht, que conceituou “experiência estética como uma oscilação (às vezes, uma interferência) entre ‘efeitos de presença’ e ‘efeitos de sentido’ (GUMBRECHT, 2010, p. 22). Em seu livro *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*, o autor classifica a relação entre a humanidade e o mundo em dois tipos: a cultura de presença e a cultura de sentido. Para ele, o sentido está ligado ao esforço de descrição e referência a tudo que é do mundo (como o conceito, para Medeiros) e distancia a humanidade da constituição mesma das coisas, atenuando o impacto destas sobre os corpos. Tudo que é do mundo corresponde àquilo que é externo a nós mesmos (acontecimentos, fenômenos, coisas etc.), ao “isso” da experiência a que tentamos nos apropriar muitas vezes pela atribuição de sentido, pela explicação, pela ideia que formamos a respeito, pela interpretação que damos a ele; é a resultante de uma atitude ativa, de natureza intencional e intelectual. A presença, por sua vez, também é uma qualidade das coisas postas no mundo, das obras de arte, do “isso”; no entanto, é uma qualidade diferente uma vez que não é intelectual; uma vez que se percebe pelos sentidos; é a qualidade daquilo que é tangível por mãos humanas, que impacta diretamente o corpo, que existe antes de qualquer hermenêutica exclusivamente por sua composição (e sua condição) material. Diferentemente dos efeitos de sentido, “só os efeitos de presença apelam aos sentidos” (GUMBRECHT, 2010, p. 15) – o que parece ser mais convergente com o que Medeiros chamou de *aisthesis*. As duas retas, os dois vetores, contudo, atravessam igualmente a ideia de experiência estética formulada pelo autor.

Ao dizer que qualquer contato humano com as coisas do mundo contém um componente de sentido e um componente de presença, e que a situação de experiência estética é específica, na medida em que nos permite viver esses dois componentes na sua tensão, não pretendo sugerir que o peso relativo dos dois componentes é sempre igual. Ao contrário, admito que existem distribuições específicas entre o componente de sentido e o componente de presença - que depende da materialidade (isto é, da modalidade mediática) de cada objeto da experiência estética. [...] Mas, por menor que em determinadas circunstâncias mediáticas se possa tornar a participação de uma ou da outra dimensão, penso que a experiência estética – pelo menos em nossa cultura – sempre nos confrontará com a tensão, ou a oscilação, entre presença e sentido. (GUMBRECHT, 2010, p. 138-139)

A feitura de uma experiência estética, portanto, em nossa cultura, mobiliza em graus diferenciados efeitos de presença e efeitos de sentido. Com este conceito, Gumbrecht faz

coexistirem os vetores que estavam separados em Medeiros sem, por outro lado, anular suas direções e especificidades. Chega-se, assim, à conclusão de que o prazer estético independe do desígnio, mas que o desígnio consolida a experiência e faz parte dela. Ele é o anúncio ou a consciência da transformação descrita como princípio da experiência. A clareza de uma experiência estética, todavia, é diferente da dimensão de sentido contida nela. Por isso é importante dizer que com efeitos de sentido Gumbrecht também quer descrever a atitude ativa de interpretação de uma obra, o esforço de atribuir sentido a ela, de desvendar o que a obra quer dizer. Portanto, pode não haver prazer estético no exercício do conceito, mas deverá haver algum prazer. Ou, quiçá, alguma transformação que ele mobilize.

É plausível acrescentar ao pensamento de Gumbrecht o fator cultural como um dos determinantes no balanço da oscilação presença-sentido. Chama-nos a atenção o modo como esses vetores se estabelecem, especialmente no Ocidente, onde se alçaram à categoria de paradigma as iniciativas de autodescrição mais ligadas ao conceito e se favoreceram a centralidade e a manutenção da atribuição de sentido como o principal e mais válido método de se relacionar com o mundo e a realidade. Essa balança também oscila em decorrência do tempo histórico. Houve um momento em que a experiência da arte foi exclusivamente prazer estético? Ou exclusivamente conceito? Que escolhas técnicas foram feitas se pensando nisso, por exemplo: a simetria de um quadro, ou suas cores; a métrica de um verso ou a rima; o ritmo de um espetáculo de teatro?

Tanto é assim que, muitas vezes, o desígnio do objeto como arte está condicionado ao entendimento de seu sentido – assim como a feitura da experiência. Hoje é inegável que o impulso de capturar conceitualmente uma obra de arte – “silenciosa e maravilhosa catástrofe promovida pela arte conceitual” (MEDEIROS, 2005, p. 30) – está presente na maior parte do público. Muitas vezes, o espectador acredita que a experiência se completa apenas nesta captura – ou no que vai se chamar de entendimento, de revelação da verdade subjacente ou da metafísica, segundo as palavras de Gumbrecht. O processo de atribuição de sentido a uma obra de arte – entender a obra – tornou-se mais importante, em nossa cultura, que o impacto de sua materialidade sobre nossos sentidos.

Todavia, a dimensão conceitual presente no desígnio também faz parte da experiência estética e por isso não podemos – não é possível, na perspectiva da experiência – desconsiderá-la em função de uma rebeldia contra a hegemonia da hermenêutica. Isto não quer dizer que o sujeito da experiência deve arraigar-se ao conceito. Ao contrário, para imergir-se no prazer estético (sem o qual a experiência estética também não se faz) é necessário renunciar ao conceito – ou aos efeitos de sentido. O desígnio mora no mundo do

conceito, o mesmo da informação, da opinião, do trabalho e da falta de tempo. Por isso, o sujeito afoito pelo desígnio corre o risco de ausentar-se da experiência ou pela incapacidade de, naquele momento, designar ou pela incapacidade de desapegar-se da necessidade de desígnio imediato.

Toda essa fixação, essa afoiteza constituem o que Larrosa (2013, p.106) chamou de primeiro ser: “uma pessoa concreta com seus interesses, seus desejos, seus saberes, suas expectativas, seus gostos etc.”. Ou seja, o sujeito resultante da hegemonia da cultura de sentido, apegado ao seu “mundo interpretado e administrado, [...] mundo em que cada um é cada um e no qual a percepção das coisas já está predeterminada por sua utilidade ou predefinida pelas estruturas que a configuram como parte do campo de nossa experiência possível” (LARROSA, 2013, p.106). Ao mundo interpretado e administrado, não lhe cabem atravessamentos; o conhecimento novo é sempre formatado a partir de contextos previamente delineados e controlados. Neste mundo, quase não se pode exercer o princípio da alienação, por exemplo, porque quase tudo já se catalogou, já se revelou.

A transformação que caracteriza a experiência estética só é possível diante do abandono do primeiro ser. Por isso, em oposição a ele, está o “segundo ser”, que habita o mundo vivido poeticamente, e que despersonaliza-se, abandona “todas as formas de individualização próprias do mundo interpretado” (LARROSA, 2013, p. 106). O segundo ser abandona aquele primeiro, despatriando-se, desmatriando-se, e criando para si a condição necessária para que a experiência poética seja feita.

A linguagem não poética faz parte do primeiro ser. Só a linguagem poética (e toda linguagem essencial é poética, uma vez que toda linguagem essencial é abertura, criação ou inovação ontológica) abre esse segundo ser em que as coisas deixam de estar determinadas instrumentalmente como objetos da nossa avidez, e deixam também de estar definidas conceitualmente como parte de nossos sistemas convencionais de classificação e ordenação da realidade. (LARROSA, 2013, p. 106)

Larrosa chega à definição deste termo – “segundo ser” – a partir de um poema de Rainer Maria Rilke intitulado *O Leitor*, que por sua vez “tem como ponto de partida um quadro de Manet intitulado *A Leitura*” (LARROSA, 2013, p. 98). No quadro, Manet acrescentara no canto superior direito de um retrato de sua esposa, Suzanne Leenhoff, a figura de um leitor. Larrosa chama atenção para o contraste entre as duas partes do quadro e para a presença enigmática desta figura, cujo modelo havia sido o filho ilegítimo de Leenhoff, tido até então como seu irmão menor. Há, no contexto da história verídica, deslizes de identidade

entre o que o garoto é (filho) e o que ele é estatutariamente, ou o que dizem que ele é (irmão). Rilke (*apud* LARROSA, 2013, p. 97) escreve:

Quem o conhece, a este que baixou
seu rosto, de um ser até um segundo ser,
a quem apenas o veloz passar das páginas plenas
às vezes interrompe com violência?³

Segundo Larrosa, o primeiro ser (que aparece no segundo verso do poema) é o sujeito que está carregado de coisas, que baixa os olhos e entra na leitura. Neste contexto, a leitura é a possibilidade de experiência estética. Quando o leitor renuncia ao que tinha antes de baixar os olhos, quando renuncia à falta de tempo, ao excesso de informação, de opinião, ele entra no segundo ser. É um movimento paradoxal de adentrar-se e, ao mesmo tempo, deixar-se. “Isso significa que o poeta encontra-se prostrado frente à renúncia, abatido por uma perda”. (HEIDEGGER, 2003, p. 130). O sujeito do primeiro ser deve estar disposto a renunciar porque a entrada no segundo ser carece de disponibilidade. “A renúncia consiste na prontidão para um outro relacionamento” (HEIDEGGER, 2003, p. 128). Quem aprende a renunciar, faz a experiência. “O poeta jamais saberia fazer essa experiência com a palavra se não estivesse afinado pela tristeza, pelo tom da quietude de estar próximo ao que se retrai e assim se reserva para um anúncio inaugural” (HEIDEGGER, 2003, p. 128). O segundo ser é, portanto, um ser intermediário, no qual a experiência tomará lugar. É a partir de sua constituição que o princípio do atravessamento e da paixão vai se fazer possível; é a partir dele, ser do porvir (e não do futuro) que as coisas nascem.

Heidegger chamou esta “receptividade desprovida de toda vontade de dominação” (LARROSA, 2013, p. 102) de Serenidade. Já para Gumbrecht (2010, p. 97), o termo heideggeriano define “a capacidade de deixar que as coisas aconteçam” e também de “abandonar quaisquer imaginação ou projeção transcendentais”. Em algum grau, a Serenidade ressoa, em termos de qualidade de estado, ao que Benjamin (1994, p. 204) chamou de tédio, sendo este “o pássaro de sonho que choca os ovos da experiência”, ou seja, que cria. O tédio recupera o tempo da narrativa e da expectativa do encontro e somente nele a experiência é

³ “Quem o conhece, a este que baixou / seu rosto, de um ser até um segundo ser, / a quem apenas o veloz passar das páginas plenas / às vezes interrompe com violência? / Nem sequer sua mãe estaria segura / se *ele* é aquele que ali lê, mergulhado / em sua sombra. E nós, que tínhamos horas, / que sabemos de quanto se dissipou / até que, com esforço, ergueu o olhar? / carregando sobre si o que, abaixo, no livro, / acontecia, e com olhos dadivosos, que ao invés / de tomar, se topavam com um mundo pleno e pronto: / como crianças caladas que jogavam sozinhas / e de pronto vivenciam o existente; / mas seus traços, que estavam ordenados, / ficaram alterados para sempre”. (RILKE *apud* LARROSA, 2013, p. 97)

possível – o mesmo tédio de Clarice Lispector⁴, de Cazuza⁵, de Sylvia Plath^{6 7}, de Samuel Beckett⁸. A relação entre tédio e tempo é intrínseca: como se o tédio fosse o apagamento do tempo e a sensação concreta do presente: o tempo da experiência, que se efetiva na consciência de sua condição.

Voltando a Gumbrecht (2010, p. 147), a Serenidade ainda pode ser entendida “tanto como parte da disposição com que nos devemos dispor à experiência estética, quanto como o estado existencial a que a experiência estética pode nos conduzir”. A primeira definição corresponde ao que já expusemos acima e a segunda, de acordo com Gumbrecht (2010, p. 147), é a “sensação de *estar em sintonia com as coisas do mundo*” (GUMBRECHT, 2010, p. 147).

Esta sensação é o que demonstra ter sentido o pesquisador teatral Flávio Desgranges (2003, p. 13-14), conforme cita em seu livro *Pedagogia do Espectador*, no extasiante momento em que ele e diversos espectadores, visitantes do acervo das pinturas impressionistas que compunham a coleção do Museu D’Orsay, em Paris, pararam diante de uma janela para contemplar o por do sol no Rio Sena. Para Desgranges, o olhar poetizado para o mundo lá fora, enquadrado por aquela janela, era resultado do olhar sensibilizado pelas obras que acabara de ver no Museu.

Mais do que corresponder a uma cosmologia ideal, a expressão em sintonia refere-se a uma situação muito específica em nossa cultura contemporânea, a saber, a sensação de ter acabado de recuperar um vislumbre do que podem ser as coisas do mundo. (GUMBRECHT, 2010, p. 147)

Desgranges e aqueles visitantes parecem ter vivido exatamente isso que descreve Gumbrecht: recuperaram um vislumbre do que podiam ser as coisas do mundo, naquele caso, um por do sol, pelo rio, visto de dentro, desde uma janela. Entraram no segundo ser, renunciaram e fizeram a experiência. Os olhos que olharam para fora, pela janela, já não eram

⁴ “Agora que é dia feito e de repente de novo domingo em erupção inopinada. Domingo é dia de ecos – quentes, secos, e em toda parte zumbidos de abelhas e vespas, gritos de pássaros e o longínquo das marteladas compassadas – de onde vêm os ecos de domingo? Eu que detesto domingo por ser oco”. (LISPECTOR, 1998)

⁵ “E ser artista no nosso convívio / Pelo inferno e céu de todo dia / Pra poesia que a gente não vive / Transformar o tédio em melodia” (CAZUZA; FREJAT, 1988)

⁶ “Tea leaves thwart those who court catastrophe, / designing futures where nothing will occur: / cross the gypsy’s palm and yawning she / will still predict no perils left to conquer”. (PLATH, 2006) “Folhas de chá frustram aqueles que cortejam a catástrofe, / projetando futuros em que nada vai acontecer: / pague adiantado à cigana e bocejando ela / vai ainda assim prever que não há mais perigos para vencer”.

⁷ Todas as traduções das línguas francesa e inglesa nesta dissertação foram feitas por nós.

⁸ “ESTRAGON: – Nada acontece, ninguém vai, ninguém vem, é terrível”. (BECKETT, 1976, p. 75)

mais os olhos que entraram no Museu. Como os olhos do leitor que quando levantam do livro já não são os mesmos. Em meio ao “veloz passar das páginas plenas”, o leitor tira os olhos do livro e pronto: a experiência se dá. “A conversão do leitor só se cumpre plenamente quando ergue o olhar, mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma” (LARROSA, 2013, p. 105). Seus olhos se erguem porque ele se perdeu, porque foi desestabilizado – talvez, se estivesse andando, tropeçaria. Ao tirar seus olhos do livro, o leitor já perdeu a mãe (aquela do quadro), perdeu história, perdeu passado, já não sabe mais aonde está – e é por isso que levanta os olhos. Estes olhos que se levantam já são outros: são dadivosos ao invés de ávidos, cheios de prazer estético. É um olhar generoso, cheio de alteridade e conhecimento. A transformação se dera! A experiência se fizera completamente!

Dessa forma, quando o encontro com o livro – ou com qualquer outra obra de arte – constitui a feitura de uma experiência (experiência estética) isto não significa exclusivamente que o sujeito entendeu a obra, leu a obra, tocou-se pela obra, mas que, diante desses processos (de alguns deles ou de todos: entendimento, leitura, comoção, *aisthesis* etc.), entrou no segundo ser, renunciou, perdeu-se, despatriou-se, desmatriou-se, fratriou-se (para citar Medeiros citando Caetano Veloso)⁹, olhou para o mundo com alteridade, irrompeu o tempo. A experiência do prazer estético, ou do desprazer, e do desígnio, coloca ambos sujeito e obra em órbita, em suspensão, como aos visitantes do D’Orsay na janela de Desgranges, ou como Medeiros (2005, p. 51) diante da coleção das marinas de Turner.

Plano do breve resumo ou introdução aos próximos planos

No próximo plano, iremos abordar uma possível pedagogia para a experiência, pois a partir dela é que se estruturou nossa proposta de mediação. Trata-se do plano que encerra nosso bloco sobre a experiência e seu conceito. Por isto e também pensando em responder as diversas perguntas que se colocaram ao longo dos planos anteriores de maneira mais direta (onde está a feitura da experiência, no prazer ou no desígnio?, qual o lugar da experiência no sujeito? quem é o sujeito da experiência?), preparamos um breve resumo que nos ajudará a introduzir o próximo plano e acessar com mais facilidade as definições que nos serão importantes. Considere-se que:

⁹ “E eu não tenho pátria: tenho matéria / e quero fratria” (VELOSO, 1984). Aqui não há pátria, e a matéria é só alavanca para a fratria, única possibilidade de sobrevivência. (MEDEIROS, 2005, p. 44)

- a experiência se faz com algo que está fora de nós, portanto, exige relação e encontro;
- a experiência não se constitui *a priori*, apenas existe como potencial nos objetos, acontecimentos e coisas do mundo;
- a experiência tem o corpo, o sujeito como lugar, portanto, é singular, subjetiva e intransferível;
- a experiência é regida por três tipos de princípios: o primeiro, que diz respeito a exterioridade, alienação e alteridade (referindo-se ao objeto ou acontecimento que carrega o potencial de experiência fora do sujeito); o segundo, que diz respeito a reflexividade, subjetividade e transformação (referindo-se ao sujeito mesmo da experiência, ao corpo em que o nascimento vai se dar); e o terceiro, que diz respeito a paixão e passagem (referindo-se ao padecimento de que sofre o sujeito da experiência, livre da vontade de dominação e controle);
- a experiência não pode se dar em condições de excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e excesso de falta de tempo (sendo estes considerados seus inibidores);
- a Serenidade é o estado de receptividade que se instaura no sujeito da experiência quando ele abdica dessa vontade de dominação e desses inibidores; quando renuncia ao mundo organizado e interpretado; quando abandona imaginações e projeções transcendentais e deixa que a coisa aconteça;
- a experiência dá-se no tempo presente, nasce no instante e, por isso, é irrepetível, incapturável e inalcançável senão na dimensão da narrativa;
- a experiência estética é um tipo de experiência em que se articulam *aisthesis* e conceito, percepção pelos sentidos e lógica, e está contida no encontro com uma obra de arte;
- a experiência estética não se faz exclusivamente no prazer – ou desprazer – estético nem tampouco exclusivamente no desígnio; é, antes, uma oscilação entre ambos ou, como definiu Gumbrecht, entre efeitos de presença e efeitos de sentido;
- o prazer estético é sensação, mobilização dos sentidos, sintonia com as coisas em seu estado pré-conceitual, não suporta conceitos, sendo preciso abandoná-los para imergir-se nele; o desígnio, por sua vez, é a consciência desse prazer e o reconhecimento da transformação que ele provoca no corpo e no deslocamento do tempo;

- o prazer estético independe do desígnio, mas o desígnio consolida a experiência e faz parte dela, posto que anuncia e se dá conta da transformação que se operou;
- a experiência é nascimento, portanto, redimensiona o tempo, convoca à renúncia, transforma o olhar ávido em dadivoso, fá-lo pleno de alteridade e milagre.

Plano do devir pedagógico da experiência, ou plano da continuidade e da duração

Segundo Larrosa (2011, p. 4), “a questão da experiência tem muitas possibilidades no campo educativo, sempre que sejamos capazes de lhe dar um uso afiado e preciso”. Reconhecer o devir pedagógico da experiência é basicamente reconhecer essas possibilidades. Por outro lado, segundo Gumbrecht (2010, p. 130), “não há um modo sistemático, nem pedagógico, de conduzir os alunos (ou outras vítimas de boas intenções pedagógicas) ‘na direção’ da experiência estética; [...] não existe um resultado previsível, óbvio ou típico que a experiência estética acrescente aos nossos cotidianos”. Ou seja, não há previsibilidade nem projeção quando se trata de experiência. Como, então, ser preciso e imprevisível ao mesmo tempo? Isto é possível? Eis aí um impasse, uma equação.

Todavia, se a equação parecia insolúvel à primeira mirada, as contribuições de John Dewey ao pensar a escola nova e posteriormente do próprio Larrosa ao pensar a formação de leitores mostraram um coeficiente plausível. Os autores, cada um a seu tempo, encontraram elementos na ideia de experiência que pudessem se desdobrar e – senão suficientes para subverter a imprevisibilidade (o que nem desejamos, até por ser impossível) – fazer reverberar o padecimento de que fora acometido o sujeito da experiência em outros contextos e saberes. As contribuições de ambos nos fizeram entender que o devir pedagógico da experiência consiste em assegurar não a feitura dela em um contexto educativo, mas as condições para que ela seja feita – já que é singular, intransferível, subjetiva; escapa ao controle de indicadores e sistemas; não se permite prever com exatidão. Não se trata de conduzir na direção de uma experiência estética, mas de constituir possibilidades.

É bem verdade que, de forma geral, nos processos educacionais a balança tende a pesar mais para o lado do conceito, dos efeitos de sentido, das demandas do primeiro ser, do mundo organizado. Não se fala em educação sem se considerar resultados e indicadores. Pois o devir pedagógico da experiência visa justamente a desestabilizar essa tendência e considerar as oscilações. Se até aqui fizemos um esforço para descrever por aproximações objetivas e conceituais a experiência, que em sua essência é bastante mais aberta a subjetividades e deslizes, fizemo-lo de modo a assegurar espaço e tempo para que as subjetividades se

estabelecessem. Se nos esforçamos para definir todos aqueles princípios e inibidores que delimitam a efetivação de uma experiência, fizemo-lo também para orientar sua feitura.

De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7)

Ora, uma pedagogia para a experiência é uma pedagogia que almeja o nascimento, a transformação, o milagre. Ela não deve se vincular prioritariamente ao sentido lógico das coisas e acontecimentos do mundo ou se balizar pelo conhecimento como o entendemos em sua dimensão cumulativa e transmissível, mas, sim, como definiu Larrosa (2013, p. 139), em “jogos possíveis do ensinar e aprender”. Esse tipo de organização é, de fato, o que nos interessa nesse devir; assim como a própria experiência, jogos possíveis só existem enquanto potência até se consumarem na relação, no encontro e na troca. Aí, deixam de ser potência para serem verdade.

“A educação velha impunha ao jovem o saber, os métodos e as regras de conduta da pessoa madura”, diz Dewey (1976, p. 8) ao comparar a educação tradicional àquela baseada na experiência – esta última, por sua vez, empenhada em refutar a autoridade externa hierárquica e romper com a desigualdade de inteligências entre alunos e mestres. O mestre tradicional sustenta um processo no qual ele conhece mais que o aluno e conhece, ainda, o caminho que o aluno precisa percorrer para chegar ao conhecimento que ainda não possui. Isto nada tem a ver com experiência. Já o mestre ignorante, figura a qual Rancière descreve no ensaio *O Espectador Emancipado*, é justamente aquele que se dispõe a igualar as inteligências, já que não conhece – ao contrário, ignora – a distância entre o seu próprio conhecimento e o conhecimento do estudante.

A distância que a pessoa “ignorante” precisa atravessar não é a lacuna entre sua ignorância e o conhecimento do mestre; é a distância entre o que ela já conhece e o que ela ainda não conhece, mas pode aprender pelo mesmo processo. Para ajudar seu aluno a atravessar esta distância, o “mestre ignorante” não precisa ser ignorante. Ele só precisa dissociar seu conhecimento do seu domínio. Ele não ensina o conhecimento dele aos alunos. Ele inspira estes alunos a que se aventurem pela floresta, digam o que estão vendo, digam o que eles pensam sobre o que já viram, verifiquem

isto e assim por diante. O que ele ignora é a lacuna entre duas inteligências. (RANCIÈRE, 2010, p. 114)

Para Dewey, cuja contribuição é quase inaugural sobre esta temática, a escola deveria desviar o foco de sua atuação da “transmissão dos corpos de informação e de habilidades que se elaboraram no passado” (1976, p. 4), da lacuna entre duas inteligências, conforme descreve Rancière, para uma organização de saberes conquistada na base da experiência. Ora, podemos supor até com certa assertividade que na chamada escola tradicional a informação e a opinião (principalmente do mestre) eram tomadas em excesso. Uma mudança de foco traria as bases da educação para uma aprendizagem mais subjetiva, autoral e transformadora, pautada pelo encontro; pela troca; pela amizade – se entendemos com Larrosa (2013, p. 139) que amizade é essa “curiosa forma de comunhão com os outros” – e pela liberdade – se entendemos com Larrosa (2013, p. 139) que liberdade é essa “curiosa forma de relação consigo mesmo”.

A partir das ideias de Dewey e Larrosa, podemos estabelecer que são três os pressupostos mobilizados para que a experiência se dê em seu devir pedagógico: o primeiro, conforme definimos acima, de **liberdade e amizade**; o segundo, que diz respeito à perspectiva de **continuidade da experiência** após seu momento de intensidade; e o terceiro, que instaura uma conversa sobre a **duração da experiência**. Os dois últimos, claramente, tematizam mais uma vez o tempo como elemento-chave. Cabe dizer, ainda, que todos os pressupostos alinham-se aos princípios definidos anteriormente e precisam ser igualmente observados.

Amizade e liberdade são referências diretas aos dois primeiros grupos de princípios da experiência. A amizade vetoriza a alteridade enquanto a liberdade vetoriza a subjetividade. A amizade carrega em si a imagem da Serenidade, de estar em sintonia com o mundo e de livrar-se de toda vontade de dominação e controle (dos saberes, dos corpos e espaços alheios, das sensações), de renunciar ao primeiro ser para enfim abrir-se ao nascimento. Uma pedagogia para a experiência, logo, deve descobrir jogos possíveis do ensinar e aprender que desenvolvam, no coletivo, a Serenidade. A liberdade, por sua vez, carrega em si a imagem do movimento de ida e volta da experiência, um movimento que é do sujeito em relação a ele mesmo, um movimento que é uma apreensão do tempo e um dar-se conta da transformação que vivera. A experiência toma lugar no corpo do sujeito, logo, a educação por essa via não pode se dar fora dele. O sujeito da experiência é aquele que se transforma e se percebe deslocado no tempo; ora, só se desloca o sujeito que é livre.

Quanto à **continuidade**, Dewey defende que toda experiência em seu devir pedagógico deve deixar ganchos para que experiências futuras se deem. Podemos, inclusive,

ampliar este ponto de vista para o entendimento da experiência como um todo e não somente em contextos educacionais. Uma experiência, como uma narrativa, deve germinar outras novas possibilidades de desenvolvimento; deve superar a armadilha de ser apenas “imediatamente agradável” (DEWEY, 1976, p. 16) para “influir frutífera e criadoramente nas experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 16). Trata-se do princípio do *continuum* experiencial, segundo o qual “independente de qualquer desejo ou intento, toda experiência vive e se prolonga em experiências que se sucedem” (DEWEY, 1976, p. 16). Vale ressaltar que continuidade não é sinônimo de repetição ou automação, pois sabemos que a experiência não se repete e não se adentra. Também não pode ser confundida com fluidez ou regularidade posto que se dá no tempo do instante, como dito anteriormente, e se prolonga pelo seu reconhecimento cognitivo, as vezes, anacrônico.

Ao diferenciar evento de eventidade, Gumbrecht (2010, p. 11) demonstra também estar debruçado sobre o tema da continuidade da experiência – ou, ao menos, com a superação da euforia como elemento mais importante de sua feitura. Os termos, que polarizam uma vez mais a relação da humanidade com as coisas e acontecimentos do mundo entre sentido e presença, descrevem a relação do sujeito com a irrupção no tempo que a experiência provoca e a qualidade disto. O evento, caro à cultura de sentido, carrega inovação e surpresa, assim como a informação, como o furo de reportagem – e, neste sentido, a irrupção que se dá no tempo corre o risco de ser apenas um momento agradável, de excitação. A eventidade, por sua vez, abarcada como produção da cultura de presença, carrega uma dimensão de distensão no tempo que deixa de ter a ver com surpresa, como se o sujeito conhecesse as “regularidades de uma cosmologia” (GUMBRECHT, 2010, p. 11) e, ainda assim, fosse atingido pela irrupção que a experiência provoca. Diante da eventidade, o sujeito da experiência permite-se responder às transformações e mudanças de forma mais despersonalizada (LARROSA, 2013, p. 106) e não-projetada. Já o sujeito do evento, afoito e ansioso pela novidade, tende a se evadir do contexto quando a euforia passar, pois seu vínculo foi pura projeção e expectativa.

Por fim, sabemos que a **duração** de uma experiência se dá no tempo presente. Com duração, não se quer mensurar o tempo real da experiência – dê-se isso em horas, minutos ou milésimos de segundo – mas sim permitir perceber o percurso pelo qual ela mobilizou o sujeito, sendo este um percurso que se nota pela consciência do tempo. A duração é a percepção do ir e voltar da experiência e se relaciona diretamente com o princípio da transformação. Dewey (1974, p. 254) explica:

Por não se apresentar como fazer e sofrer em alternância, mas consistindo nos dois em relação mútua, uma experiência tem modelo e estrutura. [...] A ação e sua consequência precisam estar juntas na percepção. Esta relação é o que proporciona sentido; captá-la é o objetivo de toda inteligência. O âmbito e o conteúdo das relações medem o conteúdo significativo de uma experiência. A experiência de uma criança pode ser intensa, mas por causa da falta do pano de fundo da experiência passada, as relações entre o padecer e o fazer são fracamente captadas, e a experiência não tem grande profundidade nem extensão.

Profundidade e extensão estão diretamente relacionadas à duração; descrevem a imagem de algo que se conhece por suas dimensões e, segundo Dewey, se mede quando acionam a qualidade do fazer de que Heidegger falava: um fazer que é ao mesmo tempo padecer, que se deixa atravessar. Acioná-lo é chamar o sujeito da experiência à consciência dela e, assim, conferir-lhe modelo e percurso. Se ao nomear o princípio de ida e volta como “ação e consequência” Dewey parece ser binarista demais (talvez não tenha encontrado os melhores termos naquela ocasião), o autor se redime ao tentar abordá-lo sob outras denominações, como percepção, inteligência, conteúdo – todos estes, por sua vez, em tradução mais aplicada, indicando apreensão do percurso, posicionamento diante da irrupção que se dera no tempo, e do próprio corpo modificado, deslocado, livre.

Dessa forma, para encerrar este primeiro movimento acerca da experiência, de sua qualidade estética quando contida potencialmente em uma obra de arte e de seus desdobramentos para contextos pedagógicos (ao qual pertence a mediação), acrescentamos ao plano anterior mais três considerações:

- o devir pedagógico da experiência se dá por meio da ativação de seus princípios (“isto que me passa”) ao mesmo tempo que pela desativação de seus inibidores (excesso de informação, de opinião, de falta de tempo e de trabalho);
- ao assumir um devir pedagógico a experiência assume, de maneira mais direcionada, três pressupostos: o espaço da amizade e da liberdade; o *continuum* experiencial, comprometido com experiências vindouras, e a duração, que materializa seu percurso no tempo;
- a experiência – a experiência estética – é um atravessamento, uma transformação que mobiliza os sentidos e, ao irromper no tempo, adensa-o e convoca também o pensamento; o sujeito faz a experiência de sua própria transformação.

Plano dos dois abandonos ou plano das temporalidades

A noção de abandono não esteve presente desde o início da pesquisa. Sua pertinência e sua relevância foram sendo constituídas aos poucos, à medida em que seus vínculos com os princípios e os inibidores da experiência ficavam claros. Ao considerar tais inibidores e tais princípios, contudo, entendemos que falávamos não apenas de uma via do abandono, mas de duas – aquela que se desejava e aquela que se deveria conter – e formulamos, então, nosso subtítulo: *Abandonar-se para não abandonar*. Neste plano, buscaremos diferenciar as duas vias para configurar de que modo este referencial se tornou tão relevante para pensar a mediação de espetáculos.

Para começar, podemos dizer que a disponibilidade para a experiência, que chamamos Serenidade a partir de Heidegger, Larrosa e Gumbrecht, é um tipo de abandono. É o primeiro tipo de que trataremos neste plano e também o primeiro de nosso subtítulo: abandonar-se. Abandonar-se, como já vimos, é deixar para trás o primeiro ser, sair do mundo interpretado e organizado ou, de acordo com a especialista em Psicologia Cognitiva Virgínia Kastrup, fazer a conversão da atenção. Para falar em conversão, Kastrup (2012, p. 25) se apropria da anotação de Bergson, que divide a atenção em dois tipos: funcional – voltada para os afazeres e contratempos “ordinários da vida cotidiana” – e suplementar – que, mobilizada à duração, se desprende dos interesses e é aberta. Esta última é a demandada pela experiência estética. Segundo Kastrup, fazer a conversão da atenção, como passar do primeiro ao segundo ser, é ir de um tipo de atenção a outro.

Denomina conversão o movimento de transformação da atenção funcional na atenção suplementar. [...] habitualmente predomina a atenção funcional, mas existem episódios que concorrem para a dita conversão. A conversão brusca da atenção é narrada pelos afogados, que veem, em poucos segundos, sua memória desfilar inteira. A morte iminente ou emoções fortes também operam a conversão da atenção, mas pequenas conversões são relativamente frequentes na experiência de cada um de nós. A experiência com a arte provoca, muitas vezes, a inversão do fluxo cognitivo habitual, concorrendo para o alargamento da percepção. (KASTRUP, 2012, p. 26)

Para fazer a conversão é preciso abandonar-se – como estão abandonados, ainda que contra a sua vontade, por acidente, os afogados; àquela hora já não há nada que a atenção funcional possa dar conta de resolver; afogar-se não é ordinário, morrer não é ordinário. Todavia, este processo de conversão, exceto quando se dá pelo trauma ou pelas fortes emoções, não é necessariamente espontâneo e pode ser educado. Kastrup (2012, p. 26), citando novamente Bergson, fala sobre esta possibilidade: “A educação da atenção consiste,

na maior parte das vezes, em ‘retirar seus antolhos, em desabituá-la do encolhimento que as exigências da vida lhe impõem’”. Estabelecendo relações com o exposto anteriormente, os antolhos seriam assim todos os excessos que inibem a experiência. As exigências, todas as demandas do primeiro ser, o utilitarismo; e desabituá-la delas seria justamente aceitar o convite para abandonar-se.

Mas quem, nos dias de hoje, está realmente disposto a sair de sua zona de conforto? Fazê-lo é desativar os inibidores da experiência e há pouco espaço para tanto. Os excessos de informação e opinião encheram a contemporaneidade de orgulho e blindagem, como se blindar-se fosse honrar-se e abandonar-se fosse perder-se. “Mas renunciar [...] não é perder” (HEIDEGGER, 2003, p. 130), e “sensibilizar para a *aisthesis* não deforma” (MEDEIROS, 2005, p. 97). Por que, então, é tão difícil abandonar? Também o excesso de trabalho e o excesso de falta de tempo reconfiguraram a demanda da atenção. Só me vinculo ao que me serve, ao que me é de utilidade imediata. “Por um lado, desenvolve-se uma hiperatenção, rápida e respondente aos estímulos, ligada em tudo a todo momento; por outro, a atenção concentrada e duradoura, que vai junto com a suspensão da ação, torna-se rara e difícil” (KASTRUP, 2012, p. 24).

A mediação, da maneira como a assumimos nesta pesquisa, integra o processo de conversão da atenção, de convite à renúncia, ao abandono e, logo, à experiência estética. Mais adiante, no Capítulo 2, veremos com detalhes os desdobramentos conceituais e metodológicos do termo e também um pouco mais do contexto que a justifica, ou melhor seria dizer que a suscita, para fugirmos da lógica da necessidade. A mediação é, em si, uma aposta de que a atenção pode ser educada e é nela que se operam as modulações necessárias para que a experiência se dê em seu devir pedagógico, conforme configuramos no plano anterior.

Mas, se por um lado, a mediação se dispõe a convidar ao abandono, por outro, se dispõe a contê-lo. Isto porque há um segundo tipo de abandono, o segundo do nosso subtítulo – abandonar – que é a negação da experiência. Se eu não faço a conversão da atenção, se não desativo os inibidores, se não me abandono, acabo por abandonar a possibilidade de experiência contida na obra e ela, obviamente, não se efetiva.

Os tipos de abandono possíveis na experiência teatral são muito variados. O espectador pode abandonar e dormir; abandonar, se levantar e sair; abandonar e permanecer sentado (se o teatro for de sentar); abandonar conversando; abandonar no celular, compartilhando em redes sociais. Assim, para entender o movimento deste segundo abandono, é preciso entender que a entrada na obra, o encontro honesto com ela, convoca o espectador ao estabelecimento de uma temporalidade comum, convergente. Quando o leitor

baixa os olhos e entra no livro, ele se abandona ao ritmo e ao fluxo daquela narrativa. Sua atenção se converte porque o livro não é ordinário; o livro tem outra temporalidade, na qual ele insere o leitor. Quando este último sobe os olhos, a temporalidade – até então, convergente – é tomada por erupções, se desestabiliza, e o leitor faz o movimento de volta da experiência, lançando-se à transformação.

No teatro, esta imagem é particularmente forte já que as artes da cena convocam à experiência como poucas outras. Isto porque, de acordo com o pesquisador português Carlos André de Brito Correia, na tese de doutorado defendida em Coimbra, no ano de 2011, intitulada *A experiência teatral: a identidade, o conflito e o cômico nas poéticas e nas políticas das configurações artísticas*, “o teatro é a experiência de um tipo particular de pacto. Trata-se do pacto fundador mantido por actores e por espectadores no decurso do encontro de uns com os outros” (CORREIA, 2011, p. 51). Ao associar o pacto ao decurso do encontro, Correia está falando precisamente desta característica do teatro em convocar a presença do sujeito (na totalidade de seu corpo) para o compartilhamento de um espaço-tempo. Criam-se, na verdade, duas temporalidades: a temporalidade da obra, que se faz diante dos corpos da audiência, e a temporalidade dos próprios corpos, dos espectadores, que é necessariamente diferente daquela primeira. Assim, a obra é um convite a uma temporalidade outra, a um fluxo outro, que corre à revelia do espectador e, na situação plena, o insere nele. O acontecimento cênico não se adequa ao tempo do espectador; antes, o modula e o assola, impondo-se. A obra cênica cria seu próprio tempo e convoca o espectador a exercê-lo, instaurando uma convergência das temporalidades.

Sendo o drama sempre primário, sua época é sempre o presente. O que não indica absolutamente que é estático, senão somente que há um tipo particular de decurso temporal no drama: o presente passa e se torna passado, mas enquanto tal já não está mais presente em cena. Ele passa produzindo uma mudança, nascendo um novo presente de sua antítese. O decurso temporal do drama é uma sequência de presentes absolutos. Como absoluto, o próprio drama é responsável por isso; ele funda seu próprio tempo. Por esse motivo, cada momento deve conter em si o germe do futuro, deve ser “prenhe de futuro”. O que se torna possível por sua estrutura dialética, baseada por sua vez na relação intersubjetiva. (SZONDI, 2001, p. 32)

Alguns dirão que este pacto (assim como a irrupção, o adensamento, a suspensão da temporalidade singular para sofrer – se entendemos com Heidegger (2003, p. 121) que sofrer é “receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele” – a temporalidade da obra) é próprio de toda experiência estética, não exclusivamente do teatro, do drama e da fundação de seu presente absoluto. Logo acima mesmo demos o exemplo do

leitor e do livro. Todavia, há de se concordar que é nas artes cênicas que esta confrontação temporal constitui propriamente a materialidade da obra posto que o romper do pacto e da convergência das temporalidades constitui não apenas uma escolha individual, de desistência, mas a implosão da própria obra (que se desconstituiria). Fechar o livro é um abandono, mas a obra, em potência, permanece lá; pode voltar a ser acessada para uma nova tentativa. Que imagem semelhante seria possível em um espetáculo de teatro? Fechar o livro não existe para uma obra cênica. A natureza dela é dar-se em fluxo e não é possível, como em outros modos de expressão, pausar o contato com ela de outra forma que não abandonar.

Portanto, o que é o segundo abandono do nosso subtítulo se considerarmos uma experiência teatral? É fazer-se espectador presente, de corpo presente, mas navegar em uma temporalidade completamente outra, aleatória, divergente, desconectada do convite ao pacto que o espetáculo lhe fez. Há um compartilhamento espacial mas não temporal, ou seja, há um descolamento temporal que instaura uma temporalidade dupla não convergente: a sugerida pelo espetáculo e a mantida pelo espectador, quando abandona a obra ao invés de se abandonar. O ato da experiência também é um desvio dessa temporalidade comum, convergente; uma irrupção. Mas o abandono, diferentemente disso, é simplesmente a irrupção que se torna permanente, gerando assim a ruptura do pacto. Por esse motivo, o segundo tipo de abandono é uma imagem tão forte no teatro: descreve o descompasso, o tempo desconexo em um espaço compartilhado.

Quando o espectador resiste ao assentamento de uma reorganização extraordinária do tempo, que se concretiza através de combinações variáveis de temporalidades distintas (CORREIA, 2011, p. 32), ele permanece na temporalidade de seu universo ordinário, das premissas de sua vida cotidiana, e abandona a obra, anulando as possibilidades de atravessamento. O abandono é diferente da ignorância, que desconhece; ao contrário, quando se abandona, se renega o que se deu a conhecer. Dá-se “por causa de interrupções estranhas ou por qualquer letargia interna” (DEWEY, 1976, p. 247); diz não ao passo que uma obra é sempre um convite ao sim, ao nascimento: “Tudo no mundo começou com um sim. Uma molécula disse sim a outra molécula e nasceu a vida” (LISPECTOR, 1993, p. 25). Para Gumbrecht (2010, p. 132), o convite ao sim é um convite à concentração e à disponibilidade, sem deixar que “a concentração calcifique na tensão de um esforço”.

É importante notar a ressalva que faz Gumbrecht a respeito da concentração porque o esforço de contenção do abandono não é o mesmo que um esforço de supressão da distração. Na verdade, o próprio movimento de irrupção do tempo que se dá quando a experiência se efetiva é um intervalo, uma espécie de suspensão da temporalidade individual em

favorecimento da temporalidade da obra – e isto é desejado. Para o crítico de arte e ensaísta estadunidense Jonathan Crary (2013, p. 75), inclusive, “distração e atenção não podem ser pensadas fora de um *continuum* no qual as duas fluem incessantemente de uma para a outra, como parte de um campo social em que os mesmos imperativos e forças incitam ambas”. Pontua, ainda, que a distração chegou a ser considerada “parte necessária do processo de superação da estética burguesa falida” (CRARY, 2013, p. 73) e hoje deve ser entendida como um “efeito, em muitos casos, um elemento constitutivo das diversas tentativas de produzir atenção em sujeitos humanos” (CRARY, 2013, p. 73).

Já Kastrup sugere diferenciar dispersão de distração baseada na diferença que estabelece entre foco – atenção entendida na sua dimensão funcional – e concentração – convergente com a noção de atenção suplementar.

A dispersão consiste num repetido deslocamento do foco atencional, que impossibilita a concentração, a duração e a consistência da experiência. [...] Já a distração é um funcionamento onde a atenção vagueia, experimenta uma errância, fugindo do foco da tarefa para a qual é solicitado prestar atenção e indo na direção de um campo mais amplo, habitado por pensamentos fora de lugar, percepções sem finalidade, reminiscências vagas, objetos desfocados e ideias fluidas, que advêm do mundo interior ou exterior, mas que têm em comum o fato de serem refratárias ao apelo da tarefa em questão. (KASTRUP, 2004, p. 8)

Logo, educar a atenção não é direcionar e condicionar focos, como também não o é a mediação. A concentração, esta sim, integra o papel do espectador em sua relação com a obra e podemos dizer que a mediação a favorece. O espectador que tem foco luta contra a dispersão, mas tende a não **se abandonar**; aquele que se concentra, ao contrário, tende a não **abandonar** a possibilidade da experiência; distrai-se, vagueia e experimenta a errância, o risco, o perigo dela.

Plano do conflito ou plano dos abandonos ou plano da comunidade emancipada

A dissertação intitulada *La médiation théâtrale: Qu'en est-il aujourd'hui du rapport au public dans le théâtre public?*, defendida por Marie Bohner, em 2005, assume a mediação como uma invenção-chave na França dos anos 1980 que viera “propor uma resposta a esse vazio relacional”¹⁰ (BOHNER, 2005, p. 6) entre o teatro contemporâneo e o público. Ainda sem entrar nos meandros do termo mediação e apenas reforçando que tal prática constitui uma

¹⁰ “proposer une réponse à ce vide relationnel”.

proposta de educação para a experiência estética, nos interessa saber que a dissertação (defendida como matéria da Sociologia) aponta-a como uma resposta dada à sociedade (da qual fazem parte artistas e públicos) diante de um divórcio, de um vazio relacional que vinha culminando em abandonos (do segundo tipo) por parte do espectador, e de maneira conflituosa (como costumam ser boa parte dos divórcios). Para ilustrar o conflito e dar início à conversa, Bohner (2005, p. 4) relata a polêmica do Festival de Avignon, em 2005.

A edição 2005 do festival foi objeto de uma rivalidade que alguns já compararam à batalha de *Hernani*¹¹, ainda que através de uma leitura um pouco mais aprofundada das partes contrárias, não sabemos muito bem o que é, em última análise, o objeto real da discussão. É o fato de que a arte do teatro parece perder o seu lugar para outras formas de arte? É a valorização extrema então da arte performática pelo festival? São os temas abordados por artistas: mórbidos, deprimentes e "escandalosos"? É, finalmente, o que alguns descrevem como "uma ruptura definitiva entre o palco e o público", destacando uma programação que teria abandonado definitivamente a questão do sentido (e do texto) em favor de espetáculos feitos com falsos escândalos e de verdadeiros vazios intelectuais? René Gonzales descreve o festival assim no *L'Humanité*: "[...] uma mentira institucionalizada, reivindicada e imposta cinicamente a um público finalmente feito refém por estes verdadeiros ataques à verdade, à inteligência, à modéstia, à humildade, à dignidade simplesmente". Em resposta a esses ataques violentos, os defensores do festival assinalam eles também sentenças definitivas: se os artistas abordam temas dolorosos é que eles estão a escuta do que é a nossa sociedade hoje e, se usam o corpo para expressá-la, é que o corpo permite uma relação mais direta e mais bruta com o público. Se a crítica ou o público não compreende isso, é que eles estão dentro de uma visão retrógrada da cultura teatral, refutando a evolução natural da arte.¹²

¹¹ A batalha de *Hernani* é um episódio da história teatral francesa em que se conta o conflito entre românticos e classicistas quando da estreia do espetáculo *Hernani*, de Victor Hugo, em 1830, em Paris. Ao final do espetáculo ambos os grupos se manifestaram - com vaias ou ovações - diante do tipo de renovação que se propunha à arte dramática naquela ocasião.

¹² "L'édition 2005 du festival a fait l'objet d'une querelle que d'aucuns comparent d'ores et déjà à la bataille d'Hernani, bien qu'à travers une lecture un peu plus approfondie des parties opposées, on ne sache plus très bien quel est finalement l'objet réel de la querelle montée et épinglée. S'agit-il du fait que l'art du théâtre semble perdre sa place au profit d'autres formes d'art ? S'agit-il de la valorisation extrême lors du festival de l'art de la performance ? S'agit-il des sujets abordés par les artistes, morbides, déprimants et « scandaleux » ? S'agit-il enfin de ce que certains décrivent comme « une rupture définitive entre la scène et le public », mettant en avant une programmation qui aurait abandonné définitivement la question du sens (et du texte) au profit de spectacles fabriqués avec des faux scandales et des vrais vides intellectuels ? René Gonzales décrit le festival ainsi dans *L'Humanité* : « [...] un mensonge institutionnalisé, revendiqué et imposé cyniquement à un public finalement pris en otage par ces véritable attentats à la vérité, à l'intelligence, à la modestie, à l'humilité, à la dignité tout simplement ». En réponse à ces attaques violentes, les défenseurs du festival agitent eux aussi des jugements définitifs : si les artistes abordent des sujets douloureux, c'est qu'ils sont à l'écoute de ce qu'est notre société aujourd'hui, et s'ils passent par le biais du corps pour l'exprimer, c'est que le corps permet un rapport plus direct et plus brut au public. Si les critiques ou le public ne comprennent pas cela, c'est qu'ils sont dans une vision passéiste de la culture théâtrale, refusant une évolution naturelle de l'art".

O conflito, como se vê, esteve em torno das escolhas de programação e das expectativas dos críticos e do público, aparentemente por uma oferta excessiva de trabalhos que foram classificados como performance e pelo tensionamento de noções, por exemplo, da arte como o lugar do belo e do sublime. Era como se o público e a crítica quisessem ver algo distinto do que se lhes era oferecido. Denis Guénoun, em seu ensaio *O teatro é necessário?*, publicado originalmente em 1997, parecia antever o que se confirmaria em Avignon. Claro que não há nenhuma ligação direta entre as citações, mas a situação que se relatara no Festival atribui caráter quase profético ao texto de Guénoun (2004, p. 14).

Ora, o momento que vivemos está marcado pelo divórcio entre ambas [as ações de ver e de produzir]: aprofunda-se a separação entre o teatro que se faz (ou que se quer fazer) e o teatro que se vê (ou que não se quer mais ver). Atores e espectadores caminham sobre trilhos cujo trajeto é divergente: o teatro está abalado, o edifício não se sustenta mais”.

Na verdade, culminam em Avignon e nos circuitos teatrais de uma maneira geral – Avignon é simplesmente uma alegoria – “séculos de distanciamento entre a arte e o grande público” (MEDEIROS, 2005, p. 103), entre os pareceres institucionais e os pareceres do afeto, culminando no não reconhecimento do lugar e da postura de um e de outro na relação supostamente sustentada no contato com a obra, o espetáculo, o evento. Assim, nos serviremos do episódio do Festival para finalizar este primeiro capítulo, apontando quatro tipos de abandonos que podem se dar quando do contato do espectador com a obra teatral e levá-lo a abortar a experiência estética, ejetá-lo do percurso de sua transformação. Os quatro tipos que estabelecemos estão intimamente ligados e, na prática, não se isolam com clareza. A separação se dá primordialmente para fazer aparecer as diferenças de camadas que se deseja observar. São eles:

- abandono por dificuldade de desativar os inibidores da experiência (excesso de informação, excesso de opinião, excesso de trabalho e excesso de falta de tempo), ou seja, apego à atenção funcional, ao mundo organizado e interpretado, ao imediatismo e ao utilitarismo;

- abandono por desconhecimento do sentido das práticas, ilustrado por perguntas como: Para que o teatro? Porque tematizar certos assuntos incômodos? Como isso me serve? Qual a utilidade imediata disso? Como ser espectador quando não há sentido, nem texto?;

- abandono por não conseguir – naquele momento – se relacionar com o modo de expressão e suas variáveis (dificuldade de recepção, ou seja, de dar conta dos efeitos de

presença; dificuldade de interpretação, ou seja, de dar conta dos efeitos de sentido; fixação em padrões estéticos do passado);

– abandono posterior, que reduz a experiência a momentos agradáveis, como que promovendo seu encolhimento e comprometendo sua continuidade, sua capacidade de viver e se prolongar em experiências que se sucedem.

Ao pensar mediação, desde o nosso entendimento, estamos pensando em estratégias para conter esses quatro tipos de abandono, principalmente por meio da ativação dos princípios da experiência. Por este motivo, iremos detalhar as formas como operam cada um deles e buscar relacioná-los ao nosso contexto. O primeiro tipo, o **abandono dos inibidores ou do utilitarismo**, por exemplo, pode ser ilustrado a partir da experiência de Gumbrecht com o teatro Nô.

As peças do teatro Nô e em particular as suas músicas são emocionantes no que têm de lento e repetitivo. Mas se o espectador ocidental ultrapassar o provável impulso inicial, se resistir à vontade de sair do teatro depois da primeira meia hora, se tiver paciência suficiente para deixar crescer em si a lentidão das saídas e das entradas das formas e a presença sem forma, então no fim de três ou quatro horas o Nô pode fazê-lo compreender como sua relação com as coisas do mundo se alterou. Talvez comece até a sentir a calma que lhe permite deixar vir as coisas, e talvez cesse de perguntar o que essas coisas querem dizer - pois elas parecem apenas presentes e plenas de sentido. Talvez observe como, enquanto deixa lentamente as coisas emergirem, se torna parte delas. (GUMBRECHT, 2010, p. 184)

O espectador que se vinculasse ao Nô com a lógica do imediatismo possivelmente incorreria no abandono; não conseguiria converter sua atenção funcional a suplementar; não atenderia à convocação que, segundo Correia (2001, p. 57-58), a obra teatral faz para o abandono, este sim, em maior ou menor grau, das “premissas da realidade da vida cotidiana”. São essas premissas, as mesmas da atenção funcional, que provavelmente geram o impulso inicial de que fala Gumbrecht: o impulso do abandono, do incômodo, da ansiedade, da temporalidade divergente.

Já o segundo tipo, o **abandono por desconhecimento do sentido das práticas**, se dá por uma falta de entendimento do exercício de ser espectador e da incompreensão da ética daquele espaço. A noção de sentido das práticas surge a partir da fala de Maria Lúcia Pupo durante o Fórum de Educação e Artes Cênicas do Distrito Federal¹³, em 2007, publicada em

¹³ O Fórum de Educação e Artes Cênicas do Distrito Federal foi um evento realizado no Centro Cultural Banco do Brasil Brasília, em 2007, sob a organização da Fundação Athos Bulcão. O evento reuniu pesquisadores e artistas teatrais de diversos estados brasileiros para pensar e problematizar as relações entre o teatro e a educação no contexto do país. O Fórum se dividiu em quatro painéis que tinham como tema os seguintes

livro posteriormente, em 2010, que chama a atenção para o esvaziamento desse sentido no ensino de teatro nas escolas brasileiras:

Com alguma frequência, vemos trabalhos teatrais com a aparência muito bem acabada, muito encaixadinha, tudo funcionando, hora e tempo, sem barrigas nem buracos. Mas qual o sentido que possui essa prática para quem a realiza? O que se está levando dessa prática? No que ela altera a visão de mundo, a visão sobre si mesmo, o estar no mundo? (PUPO, 2010, p. 14)

O que Pupo chama, portanto, de atribuir sentido a uma prática é empreender esforços para se apropriar de seus procedimentos e valores. Dessa forma, como aos alunos e professores lhes faltariam reconhecer o sentido das práticas pedagógicas para que realmente alterassem seu “estar no mundo” (uma vez que esse é um dos pilares da educação contemporânea), ao espectador lhe faltaria reconhecer o sentido da prática de sê-lo. É como se houvesse uma delimitação de condições e padrões de cuja escolha não participara e, por este motivo, não identificasse nelas possibilidades de experiência. Não há um reconhecimento do valor daquela atividade artística e, portanto, dela nada se aproveita.

Reside neste tipo de abandono resquícios daquele primeiro tipo como, na verdade, reside em todos os outros que ainda iremos descrever. Todavia, a imagem deste segundo abandono sugere uma desapropriação de função: ver-se como espectador alheio ao sentido de sua prática é como ver ser construída a própria história, mas uma história da qual já se distanciara, da qual não participa e na qual não se reconhece mais. Esse espectador não sabe para que serve ir ao teatro – mas deseja saber. Muitas vezes, o mote da mediação, quando ela se dá antes da peça, é justamente reconstruir coletivamente este sentido.

O sentido da prática artística, em algum lugar, é a resposta que cada um dá à razão de ser da arte. Em linhas gerais, pode-se dizer que a sensação de ausência desse sentido passa pela configuração do modo de expressão, pelo papel histórico e social da arte assumido no momento (ou cristalizado no passado), pelo tema do espetáculo. Em Avignon, por exemplo, questionam-se os conteúdos “mórbidos, deprimentes e escandalosos” mobilizados pelos artistas nos trabalhos. Para que falar de coisas escandalosas e mórbidas? A arte, não seria, para encantar, para ensinar? Ou seria para quê? Também são postos em cheque os valores do

tópicos: *Iniciativas e perspectivas de projetos de educação não-formal em teatro*; *Desafios do ensino formal de teatro na Educação Básica*; *Cartografia de um referencial para a linguagem teatral: pressupostos e paradigmas da produção de sentido em cena*; e *Teatro de grupo: investigações, propostas e possibilidades nas montagens contemporâneas*.

teatro diante da hipervalorização da arte da performance. Se performance não é teatro, então teatro é o quê?

Em outras palavras, a resposta a cada uma dessas questões, mesmo que difusas ou titubeantes, parece trazer junto o sentido de cada prática e, ao passar por filtros extremamente singulares ou por apropriações de valores consolidados histórica e socialmente, é perturbadora e nada óbvia. A disponibilidade em lidar com ambas as opções – perturbar-se ou entediar-se pela obviedade – vai configurar, diante da possibilidade de experiência contida em cada obra, este segundo tipo de abandono.

A busca pelo sentido das práticas é salutar e faz parte do movimento de volta da experiência, daquilo que se leva (para usar os termos de Pupo). Todavia, ela não deve se fazer na perspectiva de controlar a obra e enquadrá-la em nosso próprio mundo interpretado e organizado; isso nada tem a ver com o risco e a errância da experiência. Não há um padrão estabelecido *a priori*, ele se constrói a cada novo encontro. Sentido é também percurso e direção. Buscar o sentido de uma prática é, portanto, saber a direção a ser tomada quando virar a esquina de sua própria rua, estudar o trajeto a ser percorrido em uma viagem, ter conhecimento do destino (por meio de mapas, leituras sobre a viagem, conversa com outros viajantes, conhecimentos aprendidos na escola), mas igualmente estar aberto a desvios de rota, a paradas não planejadas, à privação de mantimentos por um erro de cálculo, ao arrebatamento diante de paisagens exuberantes (mesmo que desconhecidas) ou animais silvestres em pleno funcionamento da cadeia alimentar.

A condição do espectador é transitória; modula-se no tempo e convoca-o a novas atitudes diante de novas obras. É uma condição controversa posto que a decisão pelas mudanças está, em certo nível, fora dele. Sua história, se olhada desde este ponto de vista, é decidida antes pelos artistas, que dão forma à convocação. A noção de que esta convocação se destina potencialmente a feitura de uma experiência é relativamente recente – e configura, por exemplo, uma atribuição de sentido à prática do espectador da mesma forma que interpretar é um sentido possível, ou deslumbrar-se, ou assustar-se, ou entender etc.

Diversas situações dentro da contemporaneidade – e, no teatro ocidental, especialmente, ao longo do século XX como um todo – acabaram por promover determinados deslocamentos das obras, tão rapidamente, que o espectador ficou como que à deriva, em algum marco estético do passado, e não conseguiu acompanhar as alterações da própria condição, culminando nos múltiplos abandonos.

Nas nações ocidentais, ao longo dos últimos trinta anos, passaram a existir objetos de arte que não carregam nenhuma semelhança com a arte de tempos

passados, proporcionando experiências de desconforto, desordem e, em alguns casos, de decepção ao espectador cotidiano na busca de estímulo imaginativo. Pinturas em branco ou desorganizadas; esculturas jogadas ao chão ou entulhadas em uma sala; performances que parecem atentar violentamente contra o corpo ou validar um tipo de comunicação aparentemente sem sentido; filmes ou obras em vídeo que são repetitivos, ritualizados, ou focados em alguma obsessão arcana do artista – todas essas descrições poderiam ser aplicadas a obras definidas como “contemporâneas” por aqueles que dirigem nossas galerias e museus assim como pelos próprios artistas. (TAYLOR, 2005, p. 9)¹⁴

Na centralidade do conceito da arte contemporânea, e do teatro contemporâneo, portanto, está o rompimento com seus limites habituais na forma de reconhecer e inventar o mundo, com suas resoluções técnicas e com sua própria condição de objeto ou de realização artística. É a evolução natural da arte de que fala Bohner, como um processo, na verdade, produzido pelas diversas fricções entre os anseios dos artistas em suas investigações da forma e da materialidade da expressão artística, os processos sociais dos contextos em que se produzem as obras e um desejo de submeter isto ao encontro com o público – e sobre isto poderíamos falar ainda bastante.

Todavia, como o que nos interessa *a priori* é descrever este tipo de abandono e não nos aprofundarmos numa discussão de teoria teatral – a qual seria bastante pertinente, mas significaria um desvio demasiadamente grande – vamos considerar que ao longo de todo o século XX diversos reformadores constituíram obras cujas questões endereçavam também o tipo de encontro que se daria entre a obra e o espectador. Convencionou-se a dizer que tais questões tinham a ver em consolidar uma autoria também do público. Nas palavras do teórico alemão Hans-Thies Lehmann (2007, p. 173), “ocorre uma virada do ato artístico em direção ao observador, o qual se depara com sua própria presença e ao mesmo tempo se vê forçado a travar uma contenda virtual com o criador do processo teatral. O que se espera dele?”

A pergunta final de Lehmann é crucial: afinal, o que se espera do espectador? Ele sabe disso? Participou desta escolha? O gesto que se propõe a ele é mesmo um gesto de igualdade? Delineamos, então, o terceiro tipo de abandono, que está intimamente ligado a este segundo, posto que parte da associação do sentido da prática do espectador à convocação para uma leitura, uma diegese, uma interpretação do espetáculo. Trata-se do **abandono por**

¹⁴ “In the Western nations during the last thirty or so years art objects have come to exist that bear no resemblance to the art of former times, presenting experiences of puzzlement, disorder, and in some cases disappointment to the ordinary viewer in search of imaginative stimulation. Paintings that are blank or disorganized; sculptures that lie on the floor or fill a room with clutter; performances that seem to direct violence against the body or enact apparently meaningless communication; films or works in video that are repetitive, ritualized, or focused upon some arcane obsession of the artist – these are all descriptions that could be applied to works presented as ‘contemporary’ by those who run our galleries and museums, as well as by artists themselves”.

incompreensão do modo de expressão, que está, na maioria das vezes, ligada à complexidade de suas variáveis e dá-se, se pudermos resumir, em dois movimentos: dificuldade de interpretar – se entendemos que interpretar é atribuir significação – e dificuldade de reconhecer – se entendemos que reconhecer é atribuir referenciais – os planos de composição do modo de expressão teatral.

A noção de incompreensão parte do pressuposto de que há algo para ser compreendido. Tal pressuposto está associado ao que Desgranges (2012, p. 19) chama de “instrumentalização da recepção, estabelecida ao tomar-se o modo informativo ou comunicativo como padrão estético de leitura”. Para o autor, o espectador habituado a esse modo operativo, “anseia pela vinculação racional imediata da proposta artística a algum assunto ou alguma opinião em voga” (DESGRANGES, 2012, p. 19). Assim, neste tipo de abandono, a experiência teatral é vista apenas em sua dimensão de efeitos de sentido, perdendo a oscilação que sugerimos, com Gumbrecht, em relação aos efeitos de presença.

Se o espectador não entende, abandona a obra. Se a cena não chega, não toca, o espectador se isola; se não se sente instigado a interagir no mesmo modo da provocação que está vindo, se desliga. A inteligência dele, ao invés de estar se encaminhando para um diálogo, dissipa-se no abandono. Em última análise, há neste tipo de abandono uma expectativa de que a obra deva ser interpretada, que deva ser extraída dela uma fábula, caso contrário, a prática não tem sentido.

Essa noção de interpretação ocupa atualmente um terreno movediço no campo artístico. O movimento de autoria em direção ao espectador colocou em cheque a noção de interpretação como “uma ideia que antecede a obra e se manifesta nela” (DESGRANGES, 2012, p. 31). Antes, quis propor a ele “não apenas um entendimento a ser desvelado, mas uma efetiva produção de conhecimento”. (DESGRANGES, 2012, p. 31). Desgranges ilustra essa inversão, esse movimento de virada, ao desenvolver um poema¹⁵ de Mário Quintana sobre a experiência estética de uma leitora com seus versos. No poema, ela deseja apressadamente saber o que os versos querem dizer. Ao que tudo indica, desejava o sentido como dado prévio, o que não seria absolutamente possível.

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

¹⁵ “– Mas o que quer dizer esse poema? – perguntou-me alarmada a boa senhora. / – E o que quer dizer uma nuvem? – retruquei triunfante. / – Uma nuvem? – diz ela. – Uma nuvem umas vezes quer dizer chuva, outras vezes bom tempo”... (QUINTANA *apud* DESGRANGES, 2012, p. 15)

Atribuir sentidos, portanto, quer dizer estabelecê-los em relação a nós mesmos. (DESGRANGES, 2012, p. 17).

Sobre este tema, André Lepecki, em conferência¹⁶ realizada em Brasília, afirmou que “os artistas indicam direções, explicitam situações de partida” por meio da obra. Ir em busca de tais situações, que estão explícitas, configura um instigante jogo de análise. Este jogo, ao contrário do que possa parecer, não mobiliza ao entendimento do que o autor quis dizer (caso isso fosse possível de precisar), mas a um debruçar-se sobre a própria materialidade da obra e à sugestão, a partir disso, de possibilidades de sentido – as quais serão sempre culturais, condicionadas pelo olhar. A contribuição de Lepecki conversa, de certo modo, com a noção de ideia elaborada por Deleuze: toda criação, tudo o que nasce como uma ideia não é algo genérico; organiza-se, antes, em um domínio específico e agencia, por isso, variáveis de conteúdo e expressão quando de seu surgimento. Investigar a ideia de um espetáculo é, no fundo, investigar de que maneira o espetáculo articula essas variáveis do modo de expressão que o constitui sem necessariamente render-se à norma interpretativa ou a busca ao “ato do autor” (DESGRANGES, 2012, p. 30).

Para Desgranges (2012, p. 29), a “tensão entre o modo de produção proposto pelo autor e aquele a que estamos habituados faz com que engendremos soluções de acomodação, de modo a tornar viável a sequência textual”. Ora, é justamente quando não há acomodação que se dá o abandono. Uma cena que incomoda, um ritmo diferenciado que é proposto e o espectador já não consegue ir adiante. Assim, o que chamamos de incompreensão do modo de expressão não se trata de uma inabilidade para entender o que a obra quer dizer; não buscamos esse tipo de relação necessariamente (apesar de muitos espectadores estarem condicionados a esse tipo de expectativa). Trata-se, antes, de uma indisposição para fazer a elaboração dela como um todo, para situar-se diante dela, para perceber seus vetores de orientação, suas situações de partida.

Por fim, mas ainda não para encerrar, o quarto abandono que queremos considerar é aquele que se dá **posteriormente ao contato com a obra**, fora do espaço compartilhado da cena. É um tipo de abandono que independe da feitura da experiência e para fins de sua ocorrência podemos considerar ambas as situações: em caso de não se fazer a experiência, ele pode se dar por uma incapacidade momentânea de ativar os princípios da reflexividade, da subjetividade e da transformação, ligados propriamente ao sujeito; em caso de fazê-la, o

¹⁶ O curador e ensaísta André Lepecki realizou em Brasília, no dia 8 de novembro de 2012, no Centro Cultural Banco do Brasil, a conferência *Conversa com André Lepecki*. O evento foi mediado pela performer Eleonora Fabião como parte integrante do projeto *Nada Expandido*. Trechos da conferência estão disponíveis para visualização em <<http://www.nadaexpandido.com.br/?p=1010>>.

abandono pode se dar no comprometimento da continuidade. Quando não há ativação desses princípios, o sujeito não faz o movimento de volta essencial à transformação, mesmo que ele tenha feito a entrada no segundo ser; constitui-se apenas o movimento de ida e o atravessamento não se dá. Quando, por outro lado, a experiência se efetiva, o abandono posterior pode levá-lo a converter o atravessamento em mero momento agradável.

É Dewey quem insiste na importância de considerar a continuidade da experiência a partir do que ele chama de efeito, especialmente quando está em jogo seu devir pedagógico. O efeito seria exatamente o impacto do atravessamento e da transformação.

[...] em relação ao *efeito* de uma experiência, a situação constitui um problema para o educador. Sua tarefa é a de dispor as coisas para que as experiências, conquanto não repugnem ao estudante e antes mobilizem seus esforços, não sejam apenas imediatamente agradáveis mas o enriqueçam e, sobretudo, o armem para novas experiências futuras. (DEWEY, 1976, p. 16)

A reflexão que Dewey apresenta é da maior importância para pensarmos o tema da mediação. Da maneira como a concebemos, a mediação é singular, muda de obra para obra e, nessa perspectiva, é tão efêmera e pontual quanto a cena. No entanto, por dar-se em contexto pedagógico, há uma expectativa de que seus efeitos escorram para além do instante e se desdobrem para além da obra, contribuindo, dentre tantas outras coisas, para a constituição de um hábito de frequência ao teatro. Curioso que Dewey entende que o problema da continuidade é de responsabilidade do educador, cujo papel na relação sujeito-obra é assumido pelo mediador. Curiosa também a escolha da palavra “armem”, que a conjuntura não nos permite saber se é uma questão de tradução ou de fato uma escolha conceitual. Armar-se para experiências futuras parece ser a convocação do sujeito para a luta, em seu sentido bélico mesmo; já que vivemos em um mundo pobre delas, lutamos para fazer de sua raridade algo, no mínimo, mais frequente.

É melindroso falar em posterior porque é sempre melindroso falar em antes e depois. O que é o antes e o depois de uma experiência uma vez que ela é instante? Ora, o próprio sujeito é o antes e depois; é propriamente nele que se materializa essa apreensão do tempo que caracteriza a experiência. É melindroso também entender a contenção do abandono posterior como a transformação da experiência em algo, posto que ela não se dá fora dela mesma. Não convém, dessa forma, que passemos a ver, a partir do que coloca Dewey, um prolongamento da experiência para além do instante. Ela é instante puro, irrupção do tempo, no tempo.

O inverso do abandono é a permanência. O espectador que permanece, exercendo sua condição de espectador, baixa os olhos, assiste, sobe os olhos; vai ao encontro daquilo que,

fora dele, carrega o potencial de uma experiência. Rancière explora essa condição, a qual ele chama de paradigmática, para propor a noção de espectador emancipado e, junto com ela, a noção de comunidade emancipada. Sua argumentação parte da alegoria de desigualdade observada nos processos pedagógicos em que “o papel do professor é colocado como o ato de suprimir a distância entre a sua sabedoria e a ignorância do ignorante” (RANCIÈRE, 2010, p. 112), que seria o seu aluno. Nesta formatação, aquilo que o professor melhor conhece é a desigualdade de inteligências entre eles. Buscar a emancipação, para Rancière, ao contrário, é justamente ignorar essa desigualdade. É isso que faz o mestre ignorante, conforme demonstrado anteriormente na alegoria da floresta.

O autor se utiliza desta mesma alegoria para ponderar a relação artista/espectador. Ela se manifesta pelas diversas oposições observadas nas funções historicamente assumidas entre ambos: os espectadores olham enquanto os atores fazem; aprendem enquanto os outros ensinam; são passivos enquanto os outros são ativos; e, por tudo isso, são inferiores. Imprime-se nesse tipo de oposição o que Rancière chama de partilha do sensível, uma vez que se acredita que olhar não é agir, que participar não é criar a própria história, que observar não é selecionar. “O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. [...]. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema com o poema que é feito diante dele” (RANCIÈRE, 2010, p. 115). Bourdieu e Darbel (2007, p. 76) também defendem esse movimento ativo do espectador na constituição da obra ao afirmar que “toda obra é, de alguma forma, elaborada duas vezes: pelo criador e pelo espectador, ou melhor ainda, pela sociedade a que pertence o espectador”.

Segundo Rancière, diversas iniciativas reformadoras do teatro se propuseram a desestabilizar essa partilha, mas não conseguiram subverter totalmente a lógica da desigualdade, promovendo a “confusão de papéis meramente como uma forma de aumentar o poder do espetáculo sem questionar seus fundamentos” (RANCIÈRE, 2010, p. 121). A supressão dessa partilha só seria possível dentro do que o autor vislumbra como uma comunidade emancipada, uma comunidade de espectadores que permanecem, “que são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela” (RANCIÈRE, 2010, p. 122). O represamento do abandono seria exatamente o estímulo à constituição da comunidade emancipada. Nesse sentido, a mediação como a esfera que favorece o reestabelecimento da igualdade, que favorece a superação das oposições, da partilha do sensível, viria contribuir na criação dela.



Capítulo 2. Mediação

Plano das quatro condições ou plano da busca do conceito

Possivelmente apropriado das práticas francesas de animação cultural, as quais discutiremos de forma mais detalhada adiante, e amplamente difundido no circuito das artes brasileiras – de maneira especial nos centros culturais e no nicho das artes visuais – o termo mediação, hoje, dá conta de contextos muito diversos. Para Pupo, a noção de mediação “diz respeito a um profissional ou instância empenhados em promover a aproximação entre as obras e os interesses do público, levando em conta o contexto e as circunstâncias” (PUPO, 2011, p. 114). Desgranges, por sua vez, citando o sociólogo Roger Deldime, define mediação como “qualquer ação que ocupe o que por alguns autores é chamado de terceiro espaço, aquele existente entre a produção e a recepção” (DESGRANGES, 2008, p. 76).

Quando Bohner (2005, p. 7) cita Guillaume-Hofnung para ensaiar uma definição, de algum modo, manifesta uma convergência com estas duas primeiras abordagens:

À parte de todos os conflitos, a mediação pode criar ligações até então inexistentes, ou restaurar ligações distendidas sem colisão, uma [mediação] é criadora, a outra restauradora. [...] Globalmente a mediação se define antes de mais nada como: um modo de construção e de gestão da vida social graças à intervenção de um terceiro, neutro, independente, sem nenhum outro poder além da autoridade que lhe atribuem os mediados que o escolheram ou o reconheceram livremente.¹⁷

Se para Bohner esta definição assume forma “um pouco rigorosa e teórica”¹⁸ (BOHNER, 2005, p. 7), para nós, apesar de sintética, abre espaço para múltiplos desdobramentos a partir dos quais podemos elencar condições para o estabelecimento de uma prática de mediação. Condições, neste caso, são situações cuja observação se faz necessária para que tal prática se dê. Ao mesmo tempo, auxiliam na descrição de um conceito possível, ao menos, para o tipo de mediação que abordamos nesta pesquisa.

¹⁷ “En dehors de tout conflit, la médiation peut créer des liens jusqu’alors inexistants, ou restaurer des liens distendus sans heurts, l’une [médiation] est créatrice, l’autre restauratrice. [...] Globalement la médiation se définit avant tout comme : un mode de construction et de gestion de la vie sociale grâce à l’entremise d’un tiers, neutre, indépendant sans autre pouvoir que l’autorité que lui reconnaissent les médiés qui l’auront choisi ou reconnu librement”.

¹⁸ “un peu rigoureuse et théorique”.

Em primeiro lugar, há o impulso, o desejo ou a eminência de um enlace ou um encontro; um encontro específico, articulado por si próprio, pelo outro ou pela parte da mediação. Segundo notamos na citação acima, o encontro pode se dar em um contexto de conflito, com vistas à restauração de elos rompidos entre as partes conflitantes, ou simplesmente na perspectiva de criar novos laços ou reestabelecer laços abalados sem necessariamente terem passado por um conflito. O que podemos denominar **condição do encontro iminente** – imprescindível também para a feitura de uma experiência – constitui situação sem a qual a mediação não pode se dar; trata-se da primeira de quatro condições que propomos a partir do pensamento de Bohner e Guillaume-Hofnung.

A condição do encontro iminente, conflituoso ou não, faz referência direta aos tipos de abandono que detectamos no capítulo anterior, configurando ora o desconhecimento do sentido das práticas, ora a incapacidade de apreender racionalmente a obra ou diferenciar suas variáveis de conteúdo e expressão, ora o apego ao mundo organizado e interpretado. Consta-se uma impossibilidade do indivíduo em se relacionar com a obra, motivando que ele a abandone e desmante o encontro.

Ora, se o abandono é a impossibilidade da experiência, é preciso contê-lo para que a experiência se dê e, por isso, apostamos na mediação como estratégia de contenção de certos tipos de abandono, da mesma forma que o contexto do teatro francês da década de 1980 parece ter apostado para apaziguar os conflitos insurgentes. Em termos de conflito – cujo cúmulo alegórico seria a própria guerra – quando ele se estabelece o encontro fica obviamente comprometido e o abandono, iminente; há uma inversão. Neste caso, gera-se uma demanda de apaziguamento por parte da mediação, convocando-a a tomar uma atitude restauradora. A polêmica de Avignon em 2005, relatada por Bohner em sua dissertação, por exemplo, retrata de que forma isto poderia se dar entre espetáculos – disponíveis e desejosos do encontro – e espectadores de teatro.

Em segundo lugar, ressoa nesta passagem (e em todo o trabalho de Bohner) uma perspectiva política e de gestão que buscaremos modular da instância pública para fazer reverberar mais ativamente na instância da experiência estética. Ou seja, nos afastamos em certo grau da ideia de “vida social” e nos concentramos na relação sujeito-obra, configurando, então, a **condição da singularidade**: obras distintas demandam situações e tipos de mediação distintos da mesma forma que públicos distintos demandam estratégias de mediação distintas. Isto significa que não nos interessa investigar tão de perto que tipo de respostas uma instituição pode oferecer para cumprir seu papel mediador, mas sim que caminhos encontramos para mediar o contato direto entre espectador e espetáculo, dando uma resposta

em âmbito individual semelhante àquela dada pelas políticas públicas em âmbito coletivo, como veremos no próximo plano.

Claro que a instituição exerce papel fundamental, principalmente, na distribuição das obras e atravessa a pesquisa de certa maneira. No entanto, nos aprofundamos em elaborar tipos de mediação que promovessem a **contenção do abandono e a conquista da Serenidade** diante da possibilidade de uma experiência estética, buscando resolver a instabilidade na relação obra-público e não, instituição-cidadão. Ao contrário do que parece amedrontar alguns artistas, agregar estabilidade e reestabelecer confiança e laços afetivos não é explicar ou simplificar os sentidos da obra, mas considerar sua complexidade; não é explicitar suas possibilidades de narrativa, conduzindo o olhar do espectador, mas serenizá-lo para a possibilidade de uma experiência diferenciada daquelas a que se está habituado, para a criação de um estado diferenciado de percepção.

Voltando-se para a dimensão da gestão, Pupo reitera que “por vezes a mediação diz respeito à facilitação do acesso às obras em termos materiais e se vincula à publicidade, a modalidades flexíveis para a aquisição de ingressos, ou à fidelização do público” (PUPO, 2011, p. 114). Desgranges também complementa a diferenciação, afirmando que “é considerado procedimento de mediação toda e qualquer ação que se interponha, situando-se no espaço existente entre o palco e a plateia, buscando possibilitar ou qualificar a relação do espectador com a obra teatral” (DESGRANGES, 2003, p. 65), dentre as quais se enquadram as estratégias de divulgação, de difusão e promoção, de produção etc. Em outra obra, o autor propõe, inclusive, uma diferenciação conceitual entre formação de público e formação de espectadores, sendo que a formação de público “foca prioritariamente a ampliação do acesso físico, facilitando a ida e aumentando o interesse pela frequência ao teatro (DESGRANGES, 2006, p. 157) enquanto a formação de espectadores cuida da “intimidade desse encontro, estreitando laços afetivos, afinando a sintonia, mediando a relação dialógica entre espectador e obra de arte” (DESGRANGES, 2006, p. 157). Esta última condição nos aproxima dos procedimentos de mediação que mais nos interessam, ou seja, os “procedimentos artísticos e pedagógicos propostos diretamente aos espectadores iniciantes” (DESGRANGES, 2003, p. 65), com vistas à “aprendizagem da apreciação artística por espectadores menos experimentados” (PUPO, 2011, p. 114).

As iniciativas institucionais, por mais que sejam também focadas em um público específico, buscam dialogar de maneira mais propositiva com o contexto e não cuidam diretamente desta intimidade que Desgranges suscita. Tanto é assim que boa parte das instituições (especialmente museus e centros culturais) contratam equipes específicas para

conduzir esta mediação que opera segundo a condição da singularidade. Se a instituição quer trazer o público para dentro dela, a mediação é uma estratégia que se dispõe a conter o abandono uma vez que o espectador já está diante da escultura, da instalação ou do quadro e, no nosso caso, já está sentado¹⁹.

Em terceiro lugar, de volta à definição de Guillaume-Hofnung, há um terceiro elemento em jogo; algo ou alguém que está entre dois outros, sejam eles grupos ou indivíduos, pessoas ou instituições. É o que vamos chamar de **condição do terceiro espaço**, segundo a qual a instância da mediação não está contida nem na obra nem no público, mas contém os dois. O mediador, cujo papel detalharemos com mais calma adiante, personifica a vontade de diálogo, como este elo perdido alheio a ambos.

Bohner reconhece “a importância capital da intervenção de um terceiro no que diz respeito à mediação”²⁰ (BOHNER, 2005, p. 7). É, de fato, uma condição bastante plausível. Todavia, há uma querela conceitual quando se considera o terceiro espaço em se tratando das artes da cena, um paradoxo aparentemente insolúvel ligado à essência e ao imaginário das artes ditas vivas, em especial o teatro. “Seguros de seu status de artistas da linguagem e da relação com o público, os atores teatrais pensam conduzir eles mesmos as ações de mediação”²¹ (BOHNER, 2005, p. 8). Pupo também considera este paradoxo desde outra perspectiva:

Se a mediação artística é instância que visa a minimizar o divórcio entre o público e a obra, cabe observar, como bem faz Etienne Leclercq, que esse divórcio em última análise implica a aceitação de que se trata efetivamente de dois domínios independentes. Tal postulado, no entanto, mereceria ser repensado se estivermos atentos à própria natureza das artes da cena. Se elas não existem por si só, mas acontecem apenas no encontro entre a cena e o espectador, constituem-se, por definição, artes do inacabado, expostas ao caráter aleatório do aqui-agora. (PUPO, 2011, p. 115)

De fato, como considerar um divórcio se a constituição da obra cênica é exatamente o encontro? Se há um divórcio não haveria, portanto, obra. Pois é finalmente sobre este paradoxo essencial que se organiza a mediação nesta pesquisa. Podemos chamar o divórcio de abandono; e podemos ver no mediador aquele terceiro espaço que está disposto a contê-lo. Se

¹⁹ Conforme já anunciado na introdução, consideramos, no contexto desta pesquisa, apenas espetáculos em que o espectador se senta para assistir à obra, não configurando necessariamente uma relação de frontalidade ou de palco italiano.

²⁰ “L’importance capitale de l’intervention d’un tiers dans le rapport de médiation”.

²¹ “Fort de leur statut d’artistes du langage et du rapport au public, les acteurs théâtraux pensent mener eux-mêmes les actions de médiation”.

o encontro é possibilidade de experiência, demonstramos de diversas formas como o abandono pode impedi-la de se efetivar ainda que o encontro presencial se dê. A obra, nesse caso, corre diante do espectador, mas à sua revelia. Dá-se, por assim dizer, sobretudo no espaço e não constitui diálogo; não provoca a instituição de uma temporalidade convergente e consequentemente a apropriação do instante que caracteriza a experiência. Talvez, portanto, haja na consideração de Leclercq uma camada intermediária que ele não considera na qual a obra cênica, enquanto acontecimento, pode sim transcorrer independente do espectador.

Por fim, para se constituir como mediação, é preciso haver um reconhecimento mútuo de poder atribuído ao elemento mediador pelas partes mediadas, o que nos faz perceber a quarta e última condição ou **condição do hibridismo**. O mediador é aquele ser híbrido, que conhece o público ao mesmo tempo em que conhece a obra e seu contexto; ele não se dá na rejeição a um ou a outro; considera ambos ao fazer suas escolhas.

Na performance *Where We Come From*, de 2001, a artista palestina Emily Jacir utilizou-se da condição híbrida que seu passaporte americano lhe dava para ir e vir. Perguntou a dezenas de palestinos exilados, impedidos de voltar a sua terra, o que ela poderia fazer para eles, qualquer coisa, em qualquer lugar da Palestina. Durante dois anos, “cruzou a fronteira inúmeras vezes e atendeu os pedidos que lhe foram feitos: regar uma planta, pagar uma conta atrasada, comer doce, florir um túmulo, tirar fotografia, jogar futebol com meninos, cheirar o mar” (FABIÃO, 2008, p. 236). Jacir era híbrida; estava empoderada por ambos, Estado e cidadãos. Para o primeiro, em virtude de seu passaporte americano (o Estado é burocrático e a artista soube se posicionar diante desta imposição); para o segundo, em decorrência de sua capacidade de mobilizar afetos, de falar a língua, de ouvir seus anseios (ainda que fossem banais para quem os julga de fora). A performance de Jacir foi uma espécie de mediação e, se analisarmos sob esta ótica, a artista assumiu todas as condições que estabelecemos aqui para que a ação se constituísse como tal: posicionou-se ante a um encontro iminente (neste caso, contido em decorrência de um conflito), operou a partir das singularidades, colocou-se como terceiro elemento e foi empoderada – ainda que por meio de estratégias diferenciadas – pelas partes envolvidas (dentre as quais se incluem também as pessoas que receberam os pedidos).

Quando assumimos essas quatro condições que delineamos a partir das contribuições de Guillaume-Hofnung e Bohner, assumimos também o tipo de mediação de que nos ocupamos ao longo da pesquisa: aquela dedicada a mobilizar o espectador no abandono de seu primeiro ser, de seu mundo organizado e interpretado, para que ele, então, não abandone a obra e se estabeleça a possibilidade de que uma experiência seja feita com ela.

Plano da justificativa ou plano das políticas culturais

Existe uma abordagem ligada ao campo da sociologia e da ideologia que sustenta principalmente a justificativa deste trabalho, mas que não é seu foco de investigação – e é importante que isto fique bem claro neste plano. Sabe-se que o estudo de um objeto comumente lança mão de conhecimentos correlatos em outras áreas, mas tende a concentrar seus métodos, seus instrumentos e a análise de seus resultados segundo parâmetros de um campo específico no qual se aprofunda mais. Quando abordamos o fenômeno do espectador, questões como o uso dos equipamentos e dos produtos culturais, os hábitos de frequência e suas motivações, a sistematização didática das aprendizagens diante do contato com um espetáculo, entre outras abordagens possíveis na psicologia, na sociologia e na própria educação cruzam transversalmente as reflexões da pesquisa.

No caso específico deste trabalho, o conjunto de questões transversais (principalmente as de fundo sociológico) que se colocam neste segundo plano o fazem para fins de justificativa e posicionamento histórico do problema. A pesquisa, por outro lado, se propõe a um aprofundamento em direção aos processos propriamente teatrais e do ensino da cena contidos na prática da mediação. Que contribuições o entendimento da especificidade de uma experiência teatral e o conhecimento aprofundado de seus processos pode oferecer ao debate? Esta é a questão que nos interessa diretamente e que vai assentar as escolhas metodológicas, os experimentos e os indicadores dos quais nos ocupamos. Todavia, como dissemos, a abordagem contextual da temática se faz bastante pertinente e se organiza a partir de agenciamentos sociais e políticos.

Historicamente, no Brasil, a evolução do hábito de ir ao teatro foi tornando-o elitizado – pelo menos, ao teatro institucionalizado. A desconexão da arte em relação ao cotidiano fragmentante (COELHO, 1989, p. 33) observado nos processos de urbanização exacerbada e marginalização das periferias motivou uma grande ruptura entre este teatro e seu público, constituindo um abismo de contornos sociais muito aparentes. Entre outros fatores – nos quais se inclui o imperialismo dos aparelhos de televisão nos lares brasileiros – as intempéries de deslocamento nos grandes centros de entretenimento, a distância dos equipamentos culturais em relação aos bairros mais pobres e a baixa concentração de equipamentos nestes mesmos bairros, a imposição da censura no período de ditadura militar, o custo elevado dos ingressos culminaram no esvaziamento das salas de teatro.

À parte do contexto nacional, em realidade, o fenômeno desse esvaziamento ao longo da segunda metade do século XX é global e os detalhes particulares de cada abandono devem ser estudados com cautela. Todavia, por ora, nos compete entender que diante deste primeiro diagnóstico é possível fazer uma retomada dos abandonos de que tratamos no Capítulo 1 – e que cuidamos de mediar – mas, também, de um abandono talvez anterior, que com o acúmulo dos anos foi resultando em todos aqueles que descrevemos. E a esta retomada chamamos justificativa.

Quando Bohner se posiciona dizendo ser impossível abordar a história do teatro francês e sua relação com o público – ou a história do espectador teatral naquele país – sem considerar seu viés político, ela está ao mesmo tempo se dispondo a fazer parte desta retomada e dizendo que decisões acatadas no âmbito da política cultural afetaram sobremaneira o encontro iminente do espectador com o teatro e trouxeram à tona a necessidade de intervenções de outras ordens além da artística, como veremos que é o caso da mediação. Bohner pinça dois momentos específicos da história do teatro francês e analisa de que modo as decisões políticas repercutiram no âmbito mais íntimo da relação sujeito-obra.

Em um primeiro momento, conta que a França viveu a urgência da descentralização dramática em 1946 – posto que, até então, “toda a criação teatral francesa é centralizada em Paris”²² (BOHNER, 2005, p. 12) – com o que ficou conhecido como teatro popular (lembrado por vários cidadãos com enorme nostalgia e referenciado na figura icônica de Jean Dasté). O teatro popular, de modo geral, e o da trupe de Jean Dasté em especial, conseguiu promover o encontro efetivo com operários e camponeses por meio da reunião de um “batalhão de princípios de vida e de trabalho que realmente desencadeou uma proximidade com a população”²³ (BOHNER, 2005, p. 13). Assim, consolidou uma dinâmica de recepção e relação específica com o teatro e formou uma geração de espectadores a quem a arte era, de fato, um direito acessível.

Cabe lembrar que foi também neste contexto que o mundo viu ser publicada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), que assegurava ao cidadão o direito de participar da vida cultural.

Este, em sua essência resumida, é o principal direito cultural: participar da vida cultural. A ele juntam-se outros dois que formam o trio mínimo que foi possível formular de modo que um grande número de países, embora não todos, subscrevessem a Declaração: o direito de participar das conquistas científicas e

²² “toute la création théâtrale française est centralisée à Paris”.

²³ “bataillon de principes de vie et de travail qui ont réellement déclenché un travail de proximité avec la population”.

tecnológicas e o direito moral e material à propriedade intelectual. (COELHO, 2011, p. 8)

O segundo momento que Bohner traz à tona, também definitivo para os rumos do teatro francês, foi a ruptura entre criação artística e ação cultural, empreendida por François Mitterrand e seu Ministro da Cultura, Jack Lang, a partir de 1981. Se olharmos para o fenômeno que se deu com o teatro popular veremos que a tônica de ação cultural (de cujo conceito nos ocuparemos mais adiante) era muito pulsante e os anseios artísticos se misturavam aos anseios sociais. Quando da chegada de Mitterrand, abriu-se espaço para que a situação se transformasse. Desejada e reivindicada há muito pelos artistas, a ruptura mencionada favoreceu o abandono da palavra cultura que, segundo eles mesmos, estava desgastada em seu uso e distante de qualquer vinculação artística. Essa mudança impactara não somente os criadores, mas, sobretudo, o público e a visão dos artistas sobre ele.

Uma das primeiras observações notáveis que se pode fazer é que a visão que os artistas fazem do que seja o público muda completamente: não se trata mais de uma assembleia de cidadãos, ou de grupos sociais particulares; parece muito mais se tratar de uma massa difusa e abstrata. Sem nomes nem idades próprias, os indivíduos que constituem esse “novo público” se assemelham a certo tipo de adoradores, que teriam vindo assistir a uma representação movidos por um desejo irreprímível pelo encenador e sua criação²⁴. (BOHNER, 2005, p. 22)

Ou seja, as implicações políticas daquele momento produziram transformações não apenas no plano da produção, mas principalmente no plano da recepção, fazendo com que os espectadores se diferenciasssem em relação a seus objetivos e interesses (desenhando um conflito interno, de pequenas proporções, entre as próprias classes de espectadores). Paradoxalmente, enquanto isso, os artistas vivenciavam um período de uma abertura jamais noticiada. Vejamos que interessante este paradoxo! Em um primeiro momento, a demanda democrática pela igualdade alçara a arte ao posto de ação cultural e formara um público habituado a certo tipo de relação com ela – e a certo tipo de arte. Mais tarde, um desejo genuíno de maior autonomia por parte dos artistas motivara justamente um retorno à vivência da arte desconectada de implicações culturais endereçadas de modo mais direto, provocando uma transformação na arte produzida e, simultaneamente, no perfil de público que a frequentava.

²⁴ “L’un des premiers constats notable que l’on puisse faire est que la vision que les artistes se font de ce qu’est le public change du tout au tout: il ne s’agit plus d’une assemblée de citoyens, ou de groupes sociaux particuliers; il semble plutôt s’agir d’une masse floue et abstraite. Sans noms ni âges particuliers, les individus qui constituent ce ‘nouveau public’ semblent être des sortes d’adorateurs, qui viendraient assister à une représentation par un désir irrépissible pour le metteur en scène et sa création”.

Diante da mudança, houve os que se adequaram – formando o que Bohner definiu como uma massa mais abstrata, de interesse difuso e muitas vezes até fetichista – e os que não se adequaram – arraigados a uma memória harmoniosa do encontro entre teatro e o dia-a-dia da vida cultural. O fato é que a culminância dos impactos desses dois momentos na década de 1980, associados também a um emburguesamento do próprio teatro popular, na opinião de Bohner, propiciaram o surgimento do tipo de prática que vieram a chamar de mediação. A prática teria surgido com uma iniciativa institucional para aliviar o conflito entre a produção contemporânea e os cidadãos ainda frequentadores da arte teatral. Viria, ainda, como uma resposta dos teatros públicos a seu acelerado esvaziamento e à falta de conexão com a dinâmica daquela sociedade.

Maria Lúcia Pupo, ao analisar este mesmo contexto dos teatros públicos no artigo *Para alimentar o desejo de teatro*, também sustenta que as práticas de mediação se estabeleceram na França daquele período e que, desde os anos 1960, percebeu-se que “a simples difusão da produção cênica [como teria ocorrido a partir de 1946] – mesmo acompanhada de animação – é insuficiente para promover o encontro efetivo com os espectadores” (PUPO, 2009, p. 270). Afirmar, ainda, que “modalidades de ação ou animação cultural constituíram o veículo privilegiado daquele anseio de democratização” (PUPO, 2009, p. 270).

O desdobramento do termo mediação no Brasil demonstra ter suas raízes profundamente fixadas no modelo francês. Pupo afirma que o termo mediação “designa o *modus operandi* do ideário da chamada democratização cultural, ou seja, da ambição de ‘alargar o campo dos receptores de cultura’, nas palavras de Teixeira Coelho” (PUPO, 2011, p. 114). Por democratização cultural entende-se o conjunto de mobilizações – políticas, legais, educativas etc. – que visam a garantir o pleno acesso dos cidadãos aos bens culturais e artísticos, sem distinção. Pode-se assegurar que, de certo modo, tais mobilizações convocaram o Estado a se posicionar e a assumir responsabilidade em minimizar desigualdades no acesso a esses bens, principalmente aquelas decorrentes da diferença de classe social, idade, gênero etc. Nota-se, assim, que a noção de democratização cultural contorna a localização histórica do surgimento da mediação como prática de aproximação entre público e produção artística, especialmente no teatro.

Todavia, por aqui, a discussão ganhou contornos de hierarquização de classe mais contundentes e, ao pensar democratização cultural, o Estado teve que se posicionar afirmativamente em termos de política cultural – como pode ser observado atualmente nas diversas iniciativas subsidiadas pela máquina pública que promovem, em caráter obrigatório,

a descentralização da produção (sendo as políticas de difusão mais eficientes que as de criação) e a redução incentivada do custo dos ingressos, além, é claro, da proliferação das ações de mediação artística (ou cultural) pelas instituições e projetos.

Para Chauí, conforme afirma em texto de 1995, pensar uma política cultural para o país demandou o esforço de pensar a fundação de uma cultura política nova, distante e divergente do mito primordial da não-violência, do elitismo oligárquico. “Tomar a cultura como um direito foi criar condições para tornar visível a diferença entre carência, privilégio e direito, a dissimulação das formas da violência, a manipulação efetuada pela *mass media* e o paternalismo populista” (CHAUÍ, 1995, p. 84). Demandou, neste sentido, uma intervenção que gerasse efeitos mais permanentes e não apenas paliativos, em que se buscavam “direito de acesso e de fruição dos bens culturais por meio dos serviços públicos de cultura, [...] direito à criação cultural, [...] direito a reconhecer-se como sujeito cultural, [...] direito à participação nas decisões públicas sobre a cultura” (CHAUÍ, 1995, p. 82-83).

Chauí pontua, ainda, que houve uma recusa da “prática da animação cultural, substituindo-a pela ação cultural das comunidades, dos movimentos sociais e populares” (CHAUÍ, 1995, p. 84). Embora não defina, neste texto, como diferenciação a ação cultural de animação cultural, dá a entender que se alinha às definições de Teixeira Coelho, segundo o qual animação cultural “é uma expressão inadequada, viciada, que revela desde logo sua ideologia: o agente cultural é, aqui, um animador, é dele que parte a ação - nessa terminologia teológica, é ele o criador” (COELHO, 1989, p. 16). Habita, ainda, no bojo desta prática, atividades mais ligadas ao lazer, ao passatempo, ao combate do tédio que à criação e fruição artísticas, além de uma direção unilateral na vivência cultural, de produtores para consumidores.

Em realidade, como constata Pupo, “tais termos compõem um conjunto de noções que, ao longo das últimas décadas vêm passando por fusões e desdobramentos, a ponto de, em muitas circunstâncias, carecerem de precisão” (PUPO, 2011, p. 114). Coelho, por exemplo, destaca o fato de que o termo ação cultural pode sombrear em demasia o que lhe é vital: “a operação com os princípios da prática em arte” (COELHO, 1989, p. 33). Para o autor, a proposta da ação cultural “é usar o modo operativo da arte – livre, libertário, questionador, que carrega em si o espírito da utopia – para revitalizar laços comunitários corrompidos e interiores dilacerados por um cotidiano fragmentante” (COELHO, 1989, p. 33-34). Atenta, assim, para a importância de se resguardar princípios que são próprios da arte e que podem se dissolver sob a designação de cultura (que inclui a arte, mas que assume instâncias muito mais amplas).

Desgranges – a partir de uma distinção conceitual organizada por Pupo – adota a terminologia ação artística, justificando que no “bojo das ações artísticas o que se salienta é a singularidade da percepção estética presente na experiência sensível, assim como nos riscos que ela necessariamente comporta” (PUPO *apud* DESGRANGES, 2012, p. 220). Podemos dizer, assim, que a mediação de espetáculos é uma modalidade de ação artística, mas que também responde a uma demanda de inversão de modelos elitistas de participação e de integração de “indivíduos e grupos de diferentes idades e extratos sociais ao universo artístico-cultural” (PUPO, 2009, p. 270). Certamente que esta inversão conserva raízes no formato produtor *versus* consumidor – ainda falamos em artista e ainda falamos em espectador – mas ao propor a obra de arte como possibilidade de experiência estética, ao se considerar todo o movimento feito em direção ao público no século XX, colocam-se em cheque noções de autonomia e opressão, o que representa um enorme avanço na forma de olhar para contexto tão complexo.

As reminiscências elitistas no discurso, na produção e no estatuto institucional da arte contemporânea limitaram o acesso de inúmeros brasileiros – para delimitar bem o nosso contexto – a informações e possibilidades de compartilhamento e vivência da arte. O estranho jogo entre o cânone e a indústria, entre o pensamento e o gosto, entre o que eu programo (em termos de currículo ou de ação cultural) e o que o espectador escolhe assistir está longe de ter suas cartas bem distribuídas. “Os produtos artísticos [cânone] tornam-se acessíveis a poucos” (SANTAELLA, 1995, p. 20) e já vêm apregoados de valores imutáveis que oprimem culturalmente o dominado. A tônica do oprimido se impõe naquilo que Santaella chamou de ideologia da arte. Não que os produtos artísticos sejam elitistas, mas a maneira com que a sociedade e principalmente as elites lidam com ele é. Por isso, na visão da autora, discutir a posse da cultura e o lugar da arte em nossa sociedade é discutir também os processos formativos, primários e acadêmicos, dentro de determinada situação social.

Segundo pesquisa do IBGE²⁵ lançada em 2008, “78% dos brasileiros nunca assistiram a espetáculo de dança, embora 28,8% saiam para dançar; 93,4% dos brasileiros jamais frequentaram alguma exposição de arte; e 92% dos brasileiros nunca frequentaram museus”. Outra pesquisa mais recente, realizada pelo DataSenado²⁶, em 2011, com 1.306 cidadãos, de todas as regiões do país, mostrou que, nos últimos seis meses, 72% não foram ao teatro; 66% não visitaram exposição de arte; 54% não assistiram a um filme no cinema; 50% não foram a

²⁵ Informações vinculadas no site do Ministério da Cultura. Disponível em <<http://mais.cultura.gov.br/2009/02/10/434/>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

²⁶ Informações vinculadas no site do Senado. Disponível em <http://www.senado.gov.br/senado/datasenado/release_pesquisa.asp?p=37>. Acesso em: 7 nov. 2014.

show ou concerto de música, ao passo que 37% compareceram a festas populares e 35% disseram ter ido entre 2 e 5 vezes a essas manifestações culturais no último semestre.

O quadro de exclusão social que se revela em ambas as pesquisas, no que diz respeito ao acesso ao circuito cultural, fica evidente também na pesquisa de Bourdieu e Darbel, a qual confirma que a diferença de classes determina diversas variáveis na apreciação artística e na apropriação desta por parte dos cidadãos em museus. Os autores organizaram no livro *Amor à arte: os museus de arte na Europa e seu público* vasta pesquisa realizada em território europeu sobre os hábitos do espectador e analisaram, sob uma ótica sociológica, as relações que este público estabelece com a obra, com o espaço de exposição, com o ato de elaboração da obra em si. Reiteram a averiguação de uma intensa desigualdade de acesso ao constatar que “se é incontestável que nossa sociedade oferece a todos a possibilidade pura de tirar proveito das obras expostas nos museus, ocorre que somente alguns têm a possibilidade real de concretizá-la” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 69).

Há outras conclusões muito interessantes nesta pesquisa como, por exemplo, o fato de que visitantes oriundos das classes populares “se sentem particularmente desorientados em museus que, por vocação, se destinam ao público culto: 77% desejariam receber ajuda de um conferencista ou de um amigo [...] e 89%, que as obras estivessem acompanhadas por tabuletas explicativas” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 84). Em relação a este último dado, os visitantes estariam, ainda, negando a própria capacidade de construir o conhecimento contido no contato com a obra ou autodeclarando sua incapacidade de explicá-la por si mesmos. Bourdieu e Darbel relatam, em outra passagem, que enquanto “os membros das classes cultas sentem repugnância pelas formas mais escolares de ajuda, [...] os visitantes oriundos das classes populares não têm receio do aspecto, evidentemente escolar, de um eventual enquadramento” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 88).

Como vemos, o cunho de revolução social em termos de direitos culturais latente na prática da mediação se manifesta de modo ainda mais contundente após as considerações de Bourdieu e Darbel. Sugere uma superação do esmagamento “pelo respeito diante do universo sagrado da cultura legítima” (BOURDIEU; DARBEL, 2007, p. 89) cuja resultante seria o próprio abandono dos espaços de arte. Faz-se pertinente, aqui, lembrar da observação do valor divergente e questionador da atividade artística a que Coelho convida para não cair no contrário absoluto dessa dimensão de exclusão que seria a contínua reiteração de referências do contexto cultural em que o sujeito oprimido se insere. A mediação, neste sentido, assume também um espaço de um confrontar-se com os lugares seguros de cada espectador e se alinha ao entendimento de que a experiência, conforme definida por Larrosa, só se dá no

encontro com algo que está fora de mim e que é, muitas das vezes, desconhecido e arriscado. Ora, se falamos em autonomia, como alguém escolhe o que não conhece? Há neste processo, portanto, um risco de lançar-se em território improvável forjado por outrem, mas de lógica absolutamente inversa àquela da colonização e da imposição de padrões artísticos; é a alienação de Larrosa e não, de Marx; é o que acontece quando levamos os alunos ao teatro, mesmo que eles não escolham exatamente o que irão assistir.

Por fim, considerando de maneira mais pontual o contexto brasileiro, esta dissertação assume o marco do Projeto Formação de Público – desenvolvido em São Paulo entre os anos de 2001 e 2004 – e a sistematização gerada em torno de sua realização como o assentamento mais importante desta prática no que tange ao campo do teatro no Brasil.

O Projeto Formação de Público foi desenvolvido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo entre os anos 2001 e 2004. Neste último ano, os onze espetáculos dos grupos teatrais que, então, integravam o projeto foram apresentados nos teatros dos vinte e um CEUs (Centros Educacionais Unificados), que haviam sido recentemente construídos pela prefeitura em regiões periféricas da cidade. O Formação de Público estava especialmente voltado para espectadores jovens e adultos, professores e alunos das escolas municipais inscritas no projeto. Durante a semana, os espetáculos atendiam ao público escolar e nos finais de semana eram oferecidos ao público em geral. (DESGRANGES, 2006, p. 152)

Iniciativas anteriores, como, por exemplo, práticas educativas do Grupo Universitário de Teatro (GUT), ainda na década de 1940, são relatadas de forma não sistematizada e não tiveram o alcance de multiplicação que teve o projeto Formação de Público. Além disso, a presença de Flávio Desgranges na equipe do projeto e a publicação subsequente de três livros²⁷ de sua autoria sobre o assunto influenciaram sobremaneira a entrada/consolidação da temática no país e, inclusive, a formação de professores nas licenciaturas em Teatro.

Plano da modulação ou plano dos ensaios de desmontagem

O formato mais comum de mediação – ao menos como estamos acostumados a ver – é o das galerias de artes visuais: os visitantes realizam um percurso e, diante das obras, a partir de provocações dos mediadores, conversam sobre suas impressões, levantam questões

²⁷ Flávio Desgranges publicou pela editora Hucitec (SP) os livros *A Pedagogia do Espectador* (2003), *Pedagogia do Teatro: Provocação e Dialogismo* (2006) e *A Inversão da Olhadela: alterações no ato do espectador teatral* (2012). A referência completa das obras encontra-se na bibliografia que consta ao final deste trabalho.

sobre a biografia do artista e o contexto de produção da obra, sinalizam incômodos, debatem entre si. Nos habituamos à imagem de dezenas de alunos em volta de um quadro ou escultura, às vezes dispersos às vezes atentos à obra, e o mediador oferecendo informações e exemplificando possíveis teorias com o próprio quadro, indagando as sensações que ele provoca. Há ali, por assim dizer, uma sobreposição de discursos: ao mesmo tempo em que se contempla a obra, em que se entra em contato com ela, já é possível desdobrá-la em voz alta, coletivamente. Há, neste tipo de obra, um espaço-tempo que é dado *a priori* e se realiza espontaneamente, pela simples ocupação do espaço. É claro que estamos considerando tipos específicos de obras, em suportes específicos, dos quais escapam, muitas vezes, a instalação e a performance, por exemplo. Mas, independente disto, o procedimento de mediação pela sobreposição de discursos – o compartilhamento e a enunciação do discurso do espectador simultâneo ao da obra – está bastante apropriado nos centros culturais.

Durante muito tempo, este formato foi referência longínqua para os interessados em modular a prática já assimilada nas artes visuais para o teatro. Como mediar um espetáculo de teatro? Como modular metodologicamente e do ponto de vista logístico aquilo que está aparentemente resolvido nas artes visuais para as artes da cena? As respostas a tais perguntas, nem sempre esclarecedoras, envolviam tanto a definição de questões operacionais quanto de procedimentos pedagógicos. Desgranges (2008, p. 78) faz essa diferenciação no artigo em que escreve sobre o Projeto Formação de Público.

Aquilo que parece simples, quando se pensa em refinados procedimentos de mediação, tornava-se justamente o principal impedimento, e antes de superar esta etapa nada poderia acontecer de fato. Desta maneira, os primeiros desafios eram responder a questões como: em uma cidade de trânsito complicado como São Paulo, de que maneira cuidar para que os ônibus não chegassem atrasados?; quando uma das três escolas que recebíamos por sessão atrasava, o melhor seria começar ou esperar?; interrompíamos a cena para a escola atrasada entrar, ou tentávamos fazer com que cento e vinte pessoas entrassem em silêncio na sala? O que atrapalharia menos o evento?

O autor relata, neste trecho, detalhes logísticos dos quais precisava se ocupar e, ao fazê-lo, já começa a nos oferecer material para pensarmos a modulação necessária em virtude das diversas especificidades do modo de expressão teatral. O atraso do ônibus em uma galeria não altera de maneira tão drástica seu funcionamento; há um horário programado e uma dinâmica que absorve o público de maneira aleatória, sem necessidade de convergência. O espetáculo de teatro não; a absorção do público deve convergir, deve se dar ao mesmo tempo, e aquilo que seria o funcionamento da galeria, em uma peça, se altera completamente. Como imaginar uma massa de duzentos alunos entrando atrasados com o espetáculo já começado há

20 minutos? Vale a pena para os alunos? O que teriam perdido? Seria possível recuperar? E quando o público divide com os atores o espaço da cena? Que comprometimentos para a obra teria um imprevisto desta natureza? Ora, quando Desgranges sinaliza sua preocupação em atrapalhar o evento está falando, na verdade, de um tipo de preocupação que não acomete as galerias, na maioria dos casos; de uma característica intransponível da obra teatral por dar-se sempre em fluxo.

Já em termos pedagógicos, que formato seria possível considerando exatamente que a obra teatral se dá em fluxo, é contínua e, muitas vezes, não depende da intervenção do espectador? Se voltarmos ao que chamamos antes de temporalidades convergentes, veremos que é justamente essa possibilidade que a experiência teatral não oferece. Imaginemos: o que seria parar o espetáculo no meio para conversar cinco minutos sobre a cena que acabamos de assistir? Ou conversar em voz alta com a peça em andamento? Ou, então, contar episódios sobre a biografia dos artistas e explicitar o estilo enquanto a peça acontece? Imaginemos, agora, para usar de nossa terminologia, como seria possível conter o abandono uma vez que o espectador sentou-se em sua cadeira e dali em diante o jogo é individual, ainda que presenciado e compartilhado por todos os seus pares espectadores?

Às questões de ordem logística, é complicado estabelecer parâmetros de sistematização; sua resolução vai depender de acordos contextuais, envolvendo combinações com os artistas, produtores, administradores dos teatros, empresas de ônibus, gráficas etc. Já os procedimentos pedagógicos, estes encontraram no trabalho de Flávio Desgranges (2006) denominado “ensaios de desmontagem” uma plataforma de sistematização bastante consolidada, cuja contribuição fora essencial como base de sustentação de nossas experimentações.

Compreendida a partir da passagem do autor e de sua equipe de arte-educadores justamente pelo Projeto Formação de Público no ano de 2004, a metodologia se apoia na desmontagem do espetáculo, propondo aos espectadores “exercícios teatrais semelhantes aos que os artistas realizaram no processo de construção” da obra (DESGRANGES, 2006, p. 166). O processo de desmontar, como quando as crianças desmontam brinquedos, é o processo de desvendar as lógicas de funcionamento, as partes que o compõem e a maneira como elas se articulam. Desgranges (2008, p. 81) explica:

A perspectiva da desmontagem está apoiada na ideia de se efetivar uma arte do espectador, tratando este como um artista em processo, propondo-lhe jogos de improvisação semelhantes aos desenvolvidos pelo grupo teatral durante a montagem. O que pressupõe a implementação de procedimentos que tornem os participantes aptos para interpretar (compreender

artisticamente), tal como os artistas implementam procedimentos para interpretar (conceber artisticamente).

O exercício desta pesquisa está assentado sobre as bases dos ensaios de desmontagem, ainda que o direcionamento de seus resultados não seja para interpretação ou análise do espetáculo (como indica Desgranges), mas para a contenção do abandono por parte do espectador com vistas à feitura de uma experiência. Sobre a interpretação, vale observar que o próprio Desgranges (2006, p. 171) se posiciona contrário ao encaminhamento de “uma ‘interpretação apropriada’ do espetáculo e, posteriormente, em livro de 2012, assume a pertinência do questionamento a uma norma interpretativa como “uma recusa a que a significação seja tomada como ideia que antecede a obra e que se manifesta nela, pois isso inviabiliza que o gesto do espectador se realize como ato propriamente artístico, inventivo” (DESGRANGES, 2012, p. 31).

Interessa-nos, contudo, o formato em que foram apresentados esses ensaios que, de certa maneira simples e muito eficazmente, ofereceram uma resposta potente ao problema da sobreposição de discursos. Desgranges estabeleceu dois momentos de mediação, sendo um anterior à fruição – que chamou de “ensaios de preparação” – e outro, posterior - que chamou de “ensaios de prolongamento”. Em cada um desses momentos, estudantes e mediadores podiam se aproximar do espetáculo, conversar sobre ele, para que durante a encenação, o jogo se desse como falamos: individualmente, de forma autônoma, presenciado e compartilhado por um coletivo de iguais.

É no trabalho de Roger Deldime na Bélgica dos anos 1970 que Desgranges encontra o que poderiam ser as raízes de seus ensaios. Ao retomar as experiências de mediação do sociólogo belga, Desgranges (2003, p. 50) recupera o conceito de “animações teatrais periféricas”, que se caracterizam exatamente por serem atividades ou vivências “sobre a peça, mas não dentro da peça”. Em outras palavras, são intervenções que convergem para os desdobramentos pedagógicos possíveis a partir da contemplação de um espetáculo teatral e que se dão antes ou depois dele para que não haja sobreposições discursivas em seu decurso. Havia, ainda, um segundo tipo de animações, denominadas animações teatrais autônomas, “que não estavam vinculadas a um espetáculo teatral, estruturavam-se como oficinas independentes e estavam fundamentadas na aplicação de jogos e exercícios que proporcionassem a ampliação do domínio da linguagem teatral pelos participantes” (DESGRANGES, 2003, p. 49-50).

A apropriação dessas contribuições logo no início da pesquisa sugeriu de partida que o trabalho de mediação seria externo e à parte da obra. Assim, nunca fez parte da proposta

operar qualquer mudança na composição das peças para adequá-las à mediação; antes, ao contrário, a ideia era justamente mediar espetáculos contemporâneos em condições de experiência iguais às de um espectador costumeiro, espontâneo, frequentador da temporada da peça. A indicação – e a condição –, como já dissemos, era partir da singularidade e da complexidade da obra e entender a mediação como um experimento à parte dela.

Ao modular o objetivo da mediação, indo do desenvolvimento da aptidão para interpretar à criação de condições para conter o abandono, o objeto da pesquisa se definiu exatamente como a elaboração, a aplicação, o desenvolvimento e a avaliação de novas atividades que dessem conta de operar esta modulação desejada. Mantivemos diversos dos procedimentos formulados por Desgranges, que funcionaram como variáveis fixas da pesquisa e concentramo-nos na tentativa de ativar os princípios da experiência e desativar seus inibidores, realizando experimentos que variaram bastante. Nos posicionamos, de fato, como terceiro espaço e constituímos, portanto, atividades de caráter periférico elaboradas conforme os movimentos que descreveremos a seguir e desenvolvidas com os grupos de aplicação antes e depois de assistirem aos espetáculos, as quais seguem descritas em forma de narrativa no terceiro capítulo desta dissertação.

Plano do espelho ou plano dos movimentos

Neste plano buscaremos abordar a dimensão metodológica da mediação, o que significa abordar seus processos, seus movimentos, seus procedimentos e a descrição de suas estratégias e ferramentas. A sistematização desta dimensão constituiu o principal foco de investigação desta pesquisa, sintetizada na pergunta: como desenvolver uma mediação que conduza ao abandono do primeiro ser para, então, conter o abandono dos espetáculos teatrais? A partir daqui, centralizaremos na figura do mediador o esforço de responder a esta pergunta; sempre que dissermos mediador, é a este elemento do terceiro espaço, responsável pela elaboração e execução das atividades de mediação, que estamos nos referindo.

Como dissemos, diversos procedimentos aqui implementados foram apropriados dos ensaios de desmontagem (Desgranges, 2006), outros foram modulados e outros, ainda, surgidos no decorrer das próprias experimentações. Ao nosso percurso de elaboração da mediação de um espetáculo, conforme gostaríamos de experimentar, demos o nome de espelho. Espelho é como os radialistas chamam o roteiro de pautas de alguns dos programas que apresentam. O espelho pontua as atrações do programa, fornece uma breve descrição de cada uma delas, sugere a ordem de entrada no ar, mas não se propõe a controlar todas as variáveis – como fazem os roteiros de televisão e cinema, por exemplo; o texto falado é

espontâneo ou flexível, a ordem de entrada das atrações está aberta a imprevistos desde a sua concepção, mas a proposta de programa – ao invés de roteirizada – está espelhada naquele papel; com o espelho em mãos, o radialista sabe o que fazer e acredita estar diante da imagem do programa que será ouvido pelo espectador. O mesmo se dá com o roteiro de mediação, o passo-a-passo de algo que precisa ser mais aberto que o avançar certo de uma coisa depois da outra e mais aberto, também, à autoria textual do mediador – motivo pelo qual foi chamado de espelho em lugar de roteiro.

Uma primeira versão deste espelho foi utilizada para planejar um curso de formação de mediadores para estudantes de Licenciatura em Teatro, sobre o qual falaremos com detalhes no Capítulo 3. Naquele momento, quando imaginamos o curso, era preciso criar um roteiro básico, um instrumento de sistematização mínima dos movimentos de um processo de mediação, que desse conta de elencar e descrever os procedimentos mobilizados. E, então, o espelho surgiu, sendo dividido em três movimentos: **diagnóstico**, **pesquisa** e **criação pedagógica**. Cada movimento, por sua vez, foi dividido em entradas, conforme iremos observar adiante.

O **movimento de diagnóstico** consiste na definição e no estudo do público alvo e do contexto da ação. A **definição do público-alvo** vai determinar o tipo de abordagem, o material didático e, inclusive, o tipo de comunicação a ser estabelecida entre mediador e público mediado. O estudo deste, por sua vez, não deve se dar apenas na perspectiva de reiterar referências. Como afirma Pupo (2010, p. 16), “não podemos deixar nossos alunos restritos à visão de mundo que trazem consigo. Enquanto professores, temos o dever de contribuir para a ampliação de sua visão de mundo”. Vale ressaltar que saberes do campo da pedagogia são mobilizados nesta entrada, reforçando o lugar híbrido do mediador, haja vista que a criação de uma atividade de mediação constitui um certo tipo de derivação do plano de aula. No caso desta pesquisa, a definição do público-alvo constituiu sempre um dado *a priori*, não fazendo parte da escolha do mediador. A indicação, geralmente, derivava da realização de contrapartida social junto a escolas de periferia por grupos de teatro, ou projetos pontuais de formação de público aprovados e patrocinados por terceiros, ou integração das atividades curriculares de grupos específicos de estudantes.

Quanto ao **contexto da ação**, ele também se delineia a partir de informações mais objetivas como o tempo disponível para a realização do trabalho, o local de realização, a classificação indicativa, a adequação da obra ao público-alvo. Quando falamos de adequação não queremos falar sobre o nível de dificuldade de recepção que o trabalho oferece ou de sua complexidade temática, mas ao que determina o Ministério da Justiça como critérios de

classificação. Tirar os alunos da escola e levá-los ao teatro como atividade curricular – que é o caso da maior parte das ações que desenvolvemos – significa também submeter-se a certos enquadramentos, embora haja uma tentativa de esticamento desses enquadramentos todo o tempo. Ainda, o contexto da ação nos informa sobre a duração da peça e o espaço onde será apresentada; sobre o tempo disponível para realizar as atividades de mediação, antes e depois do espetáculo; sobre os espaços disponíveis para realizá-las; e sobre os materiais.

Também no movimento de diagnóstico há que se pensar a **relação com o artista**. Se o mediador é o híbrido que disfruta de um poder que se estabelece com a confiança de ambas as partes, artista e espectador, conhecer o artista é tão importante quanto conhecer seu público. Conhecê-lo pode passar pela investigação de seu histórico de trabalho, de seus anseios artísticos e, no caso de um artista de teatro, até mesmo pelo contato pessoal, direto, por meio de uma entrevista, por exemplo. Chamamos de artistas do teatro os atores, os diretores e todos os demais criadores da cena, sendo com os atores o tipo de contato mais comum; afinal, eles estão necessariamente em todas as sessões do espetáculo. Na apresentação de uma peça, público e artistas têm suas expectativas e, em uma ação de mediação, lidamos necessariamente com elas. Queremos, é claro, conter o abandono dos espectadores, mas também não queremos que isso se dê a custo da decepção dos artistas. O que não significa que o mediador irá sempre acatar exigências ou imposições por parte deles. Acontece, por exemplo, de nos depararmos com artistas que não querem ter seus espetáculos mediados, mas precisam fazê-lo por se tratar de uma exigência de quem os contratou. Como se relacionar diante de uma situação como essa? Como negociar e alinhar necessidade e expectativa?

Passando ao segundo movimento, o **movimento de pesquisa** é um momento de aprofundamento e de escolhas. Aqui, o mediador pode reivindicar mais autonomia diante daquilo que lhe fora sugerido (ou imposto) no movimento de diagnóstico. Tudo começa no **contato com a obra**. A obra, sabemos, é isso que está fora, alienado de mim, que é exterior, e que contém o potencial da experiência. Não há mediação possível à parte da obra; tudo a considera e a situa. Geralmente, o mediador aborda a obra de duas maneiras complementares: pelo estudo detalhado dela – o que poderíamos chamar de análise – e pela memória de sua experiência com ela. Ambas as abordagens são importantes e irão determinar as principais escolhas deste movimento e do próximo. O que conta é que, como vimos, o mediador deve conhecer bastante a obra para que consiga operacionalizar as condições da singularidade e do hibridismo.

A **análise de uma obra de arte**, como a abordamos até aqui, especialmente ao descrever o abandono por incompreensão do modo de expressão, pode ser entendida como a apreensão racional de suas possibilidades de sentido, desencadeada geralmente por um olhar especializado, uma capacidade de notar a articulação das variáveis de conteúdo e expressão daquele trabalho. Diversas abordagens de análise atualmente baseiam-se em padrões e estratégias da semiótica, propondo o “estudo dos variados elementos de significação presentes em uma encenação” (DESGRANGES, 2008, p. 80). Fala-se demasiado em leitura quando leitura, talvez, não seja o melhor termo para descrever a atitude de um espectador diante de um espetáculo teatral, o qual mobiliza seus sentidos – e seu sentir – a partir de outros estímulos além do visual-verbal imperativo na leitura, como a sonoridade, o movimento, o acontecimento do corpo como primeiro palco (VIEIRA, 2008, p. 1).

De fato, a obra teatral compõe-se de variáveis muito autônomas e que oferecem possibilidades de abordagem muito diversas. Pode-se pensar a análise, por exemplo, como o reconhecimento e a descrição dos procedimentos de composição da obra, tais como: repetição, deslocamento da ação e do gesto de seu contexto cotidiano, disjunção entre ação e música, estilização do gesto, imposição de obstáculos (reais ou surreais) ao movimento dos intérpretes, entre outros, neste caso, observados no filme *O Lamento da Imperatriz* (1989), da coreógrafa Pina Bausch.

Para analisar não exatamente as obras, mas as inovações artísticas que as acometem, Desgranges (2012, p. 39) se baseia na “tensão entre o método histórico e o formalista”. Para o autor, neste tipo de análise a “obra é recebida e analisada tanto em tensão com outras formas artísticas, quanto contra o pano de fundo da experiência cotidiana de vida” (DESGRANGES, 2012, p. 42). Ele diferencia:

A teoria artística marcada pelo pensamento histórico – e, no caso do teatro, podemos tomar como exemplo as teorias de Peter Szondi – busca demonstrar um nexos da produção teatral como espelhamento das condições sociais, configurando a arte como quadro marcante das contradições que a humanidade viveu ao longo da história. (DESGRANGES, 2012, p. 40)

Na teoria formalista, as resoluções estéticas de uma obra de arte se fazem em relação com as formas propostas em outras obras, contemporâneas ou não, com as quais dialoga, estabelecendo associações e contraposições. Há, segundo os formalistas, embates prioritariamente formais postos em jogo; as alterações na arte precisam ser pensadas no campo que lhe é próprio. (DESGRANGES, 2012, p. 41-42)

Qualquer procedimento de análise baseado nessa tensão implicaria em detectar de que modo a obra teatral espelha as condições sociais e que associações e contraposições opera

no tocante aos embates formais. Ainda, mas longe de supor esgotar, Patrice Pavis, em seu *Dicionário de Teatro*, questiona se a análise do teatro não escaparia aos postulados de uma teoria semiótica. No livro, o autor chega a falar em análise da narrativa e análise do discurso para abordar o fenômeno teatral desde uma perspectiva analítica, mas assume que “a descoberta das estruturas narrativas não daria conta da riqueza plástica do espetáculo” (PAVIS, 2005, p. 14). Wolfgang Iser (*apud* DESGRANGES, 2012, p. 30-31) corrobora que a análise isolada dos componentes constitutivos da obra é também problemática, posto que tal “procedimento teria como pressuposto um código comum que assegura a recepção da mensagem, pois nesse tipo de processo a comunicação se dirige unilateralmente do transmissor para o receptor”. Essa dinâmica nada tem a ver com a noção de experiência.

Dessa forma, ao abordar as possibilidades de análise de uma obra de arte, optamos por nos basear em endereçamentos, vetores indicados pelos autores que se manifestam na obra e constituem parte de sua potência (variando segundo questões de estilo e segundo questões de renegociação com as próprias variáveis do teatro, como, por exemplo, os suprematistas negociaram com as variáveis das artes visuais). Tais vetores estão ligados ao modo de expressão e não se vinculam exclusivamente à interpretação, à significação, mas a uma possibilidade de agenciamento que considera os desdobramentos imprevistos da obra, algo flutuante entre a captura das questões endereçadas pelo artista e as múltiplas respostas que o espectador pode dar a elas.

Relata-se uma jocosa passagem ocorrida entre o artista plástico Athos Bulcão e um crítico de arte a respeito de um painel de mármore, instalado no Salão Negro do Congresso Nacional, da autoria do artista. O painel é uma parede inteira coberta de mármore, composto por placas verticais brancas (que são maioria) e placas verticais negras (em minoria, mais finas e distribuídas espacialmente de forma desigual, rompendo sua linearidade vertical, como se estivessem fora do lugar). À frente da parede, no centro do salão, há duas sólidas colunas de concreto. Na oportunidade de conversar com o artista sobre a obra, o crítico lançou seu parecer: achara provocadora a forma com que Athos conseguira, por meio daquela coluna negra quebrada e instável, questionar a estabilidade das colunas de sustentação do salão, tão imponentes. Athos, com o humor (ou a falta de) que lhe era peculiar, disse ter achado interessante a leitura do crítico, mas que jamais havia pensado naquilo. Seu mote de composição tivera sido a tentativa de imitar o movimento da imagem no cinema novo, com a captura pela câmera na mão. Ora, é fato que o crítico não conseguiu, sem informações privilegiadas, chegar ao ato do autor, todavia detectou com bastante clareza o que fora seu

ponto de partida ou o mote de sua ideia: o desequilíbrio. Este, sim, estava impresso, explícito na obra.

A **memória da experiência** também é um tipo de análise, que se organiza de maneira mais caótica, atravessada por variáveis mais complexas como afeto, disponibilidade, cruzamento das histórias e lembranças pessoais etc. Ainda que pareça pouco sistemática, a experiência vivida com uma obra movimenta a intuição de modo a agregar elementos interessantíssimos ao processo de mediação. “A intuição é o resultado da percepção e da lógica” (MEDEIROS, 2005, p. 28). Instâncias atravessadas por operações, processos e materiais subjetivos, como é o caso da arte, especialmente se entendida em seu potencial de experiência, devem ser mais flexíveis para com outros tipos de saberes menos apegados à necessidade de ser incontestáveis.

As **informações privilegiadas** a que o mediador tem acesso durante o movimento de pesquisa encerram o campo de análise, abordagem e conhecimento da obra. Ao espectador, na maioria das vezes, não são compartilhadas vivências do processo de criação dos espetáculos ou mesmo da trajetória dos artistas, seu posicionamento diante de conceitos operatórios como suporte e estilo, suas inclinações técnicas e as diversas instâncias de formação as quais frequentou. Frequentemente, essas informações possibilitam novos contornos, fazem convergir o sentido das práticas e, até mesmo, reposicionam o sujeito em relação às complexas variáveis de conteúdo e expressão que caracterizam o teatro. Quando o artista apresenta a obra, tudo isso também faz parte do suporte que a materializa propriamente. O mediador pode escolher fazer saltar algumas dessas informações durante o processo de mediação, haja vista o poder que lhe confere o artista. Pesquisas enciclopédicas, bibliográficas, videográficas e entrevista com os artistas, como já dito, constituem procedimentos empregados na coleta dessas informações.

Em qualquer mediação, é preciso definir um **ângulo de ataque** (ou mais de um). Como Desgranges (2006, p. 170) esclarece, as atividades escolhidas para a mediação “não se propõem a dar conta de todos os múltiplos e complexos aspectos de uma encenação, mas optam por selecionar ângulos de ataque, alguns aspectos marcantes da montagem” em questão. Ao fazer a escolha do ângulo, o mediador responde a pergunta: sobre que elementos, questões ou situações vou me concentrar nessa mediação específica, sabendo que a peça é um universo enorme de possibilidades? Esta definição baseia-se em todo o material mobilizado anteriormente, na análise da obra; trata-se de uma atitude fundamental para perceber o que aquele espetáculo oferece em termos de abordagem.

Nesta pesquisa, de forma geral, definimos os ângulos de ataque a partir do reconhecimento de vetores da obra que pudessem distanciar o espectador dela, de modo que a mediação fosse esse elo permanente de aproximação. Em outras palavras, buscamos possíveis disparadores de abandono nos diversos espetáculos e elaboramos toda a mediação a partir deles, como será demonstrado no próximo capítulo.

Quando a mediação funciona bem, o espectador retoma os ângulos de ataque ao longo do espetáculo – ou após – e não abandona. Para que isto se dê, é possível criar circunstâncias de descoberta que o instiguem a permanecer de forma intensa na obra e operar este movimento de retomada. Chamamos de **pista** todos esses mecanismos e estratégias que mobilizam a intuição e a descoberta; situações incompletas que somente podem ser solucionadas quando da apreciação da obra; diretrizes de jogo que convidam à participação, seja sentado na cadeira ou fora dela, seja durante ou depois do espetáculo. Não se trata de antecipar ou revelar segredos da obra, tirando, assim, “dos espectadores a surpresa e a riqueza do primeiro olhar” (DESGRANGES, 2006, p. 171). A cada vez que retomam um ângulo de ataque por meio de uma pista, os espectadores – principalmente os jovens, escolares, pouco experimentados – redimensionam sua disponibilidade e seu encaminhamento para a experiência.

Uma vez que foi definido o contexto no movimento de diagnóstico e foram feitas as escolhas do movimento de pesquisa, tem-se início o **movimento de criação pedagógica**. Este é o momento em que o mediador vai efetivar sua intervenção como o terceiro espaço e transformá-la em proposta didática, em projeto de atuação. Muitos formatos são possíveis neste movimento e a definição deles está intimamente ligada ao diagnóstico feito anteriormente: de que tempo dispomos? E de que espaço? Quais os materiais disponíveis? Quem é o público? Cada entrada deste movimento tem seu modo de sistematização particular e, em algumas situações, constituem até mesmo os instrumentos de coleta de dados e avaliação de indicadores, como demonstraremos mais adiante.

A primeira entrada consiste na criação das **atividades para conquista da Serenidade**, conhecidas de maneira mais genérica como sensibilização. O objetivo desta entrada é ativar os princípios da experiência ligados ao “isso” (exterioridade, alteridade e alienação) de modo a conter o abandono e criar as condições para que a experiência se dê. “Nenhum esforço pedagógico garantirá a vinda da experiência concreta. Mas podemos apontar a presença de determinados objetos da experiência e convidar os alunos à Serenidade” (GUMBREHCT, 2010, p. 132). Assim, o resultado desta entrada está focado no tipo de relação que o espectador vai estabelecer com o espetáculo no dia em que for ao teatro e no

modo com que vai responder a ele, fazer sua réplica, seu contralance (DESGRANGES, 2006, p. 168) e encaminhar-se para uma possível experiência. É no teatro, durante o espetáculo, que conseguimos mensurar boa parte dos indicadores que consideramos para avaliar esta entrada.

Em geral, sistematizamos as atividades em formato de oficina, com a inserção de conversas e jogos teatrais, mas há outras possibilidades, conforme observaremos nas narrativas do Capítulo 3. Desgranges denominou como “ensaios de preparação” esta primeira entrada dos ensaios de desmontagem, que teriam como objetivo oferecer “vetores de análise” aos espectadores.

Os ensaios preparatórios tinham o intuito de oferecer vetores de análise para guiar os espectadores em sua leitura da cena - o que não significa fornecer uma análise previamente construída -, e sensibilizar a percepção dos participantes para a riqueza das resoluções cênicas levadas à cena. Ou para permitir que os espectadores, que experimentaram soluções próprias ao se depararem com aqueles elementos de linguagem nas oficinas, pudessem chegar a conclusão de que soluções cênicas diferentes (ou mesmo mais pertinentes) seriam possíveis naquele espetáculo. (DESGRANGES, 2008, p. 82)

Ao determinar este último objetivo, em que o espectador pode comparar a solução cênica adotada pela encenação com aquela que ele próprio teria adotado, Desgranges está escolhendo seu ângulo de ataque: ao reconhecer o elemento de linguagem abordado na oficina de preparação, o espectador se conecta com ele e ressignifica-o, retoma-o (instigado por uma pista) e mantém-se vivo na montagem, furtando-se do abandono. O mediador faz a seleção desses elementos e, ao fazê-lo, monta um percurso provável pela obra; durante a apreciação, o espectador pode ainda optar se segue por ele ou não. Por outro lado, há uma diferença de abordagem conceitual em relação ao que desenvolvemos nesta pesquisa, posto que não nos organizamos a partir da expectativa de pensar a experiência teatral como passível de uma separação em elementos de linguagem nem tampouco de guiar uma leitura. Em se tratando de experiência, a leitura não é uma finalidade *a priori* – ainda que possa fazer parte do processo e, muitas vezes, seja mesmo necessária para evitar o abandono de alguns espectadores. Quanto aos elementos de linguagem, entendemos as artes cênicas como um modo de expressão cujas variáveis articulam possibilidades de sentidos e de sentir. O elemento em sua dimensão de isolamento, ainda que teórica, suprime a condição de todo ininterrupto próprio ao platô, ao plano de composição.

Assim, esta primeira entrada se propõe a conquistar a Serenidade do espectador, de modo a viabilizar a contenção do abandono durante a apreciação do espetáculo, e também a compartilhar a ética de ser plateia. Para tanto, selecionam-se ângulos de ataque que sejam

capazes de ativar os primeiros princípios da experiência e os formatamos em atividades que possam ser realizadas com os estudantes antes de sua ida ao teatro.

Quando o espetáculo acaba damos início ao ciclo de desdobramentos. É o momento de compartilhar o que aconteceu e se apropriar dos acontecimentos de maneira coletiva, já que todos terão, ao saírem do teatro, seus espaços individuais para reverberar com o que se passou – ou se me passou. O formato já tradicional para o primeiro compartilhamento é o **debate com os artistas** após a sessão da peça. Nos debates, o público pode vivenciar um encontro direto com os criadores, o que é muito raro de acontecer nas outras modalidades artísticas.

Dois objetivos principais poderiam ser ressaltados pelos artistas – que aqui precisavam posicionar-se como educadores – e pelos monitores, que mediavam este encontro: a revelação dos meandros da arte teatral, e o convite a que os espectadores formulassem concepções pessoais da cena. (DESGRANGES, 2008, p. 80)

Revelar os meandros da arte teatral, em algum grau, significa expor os procedimentos de constituição dos efeitos do espetáculo e, de certa forma, desestabilizar a ilusão (caso ela tenha se dado). E, de fato, o debate tem potencial para fazer com que a compreensão dos agenciamentos das variáveis de conteúdo e expressão das artes cênicas por parte dos espectadores desestabilize a ilusão que pode ter sido criada durante a peça. Essa será, inclusive, a crítica de muitos artistas a este tipo de atividade, como se o debate provocasse uma ruptura, não na ilusão exatamente, mas no estado que se construiu ao longo da obra e que culminou com sua finalização; como se a *aisthesis* ficasse comprometida. Há, certamente, aqueles espectadores que preferem se resguardar ao silêncio e ao isolamento após a apreciação do espetáculo e, a nós, como mediadores, é importante que lhes confirmamos este espaço (inclusive o impulso de se levantar e ir embora, mesmo sabendo que abandonos também são observados após a apreciação).

Quanto à *aisthesis*, sabemos que ela não é o fim último de uma experiência estética (por mais que muitos artistas insistam nesse ponto de vista); estabelecemos com Gumbrecht que uma experiência estética se dá pela oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido, principalmente se ela estiver vinculada a um contexto de mediação. O espectador, que é sujeito da experiência, busca o desígnio, busca significar sua vivência e isto se dá, como vimos, por um atravessamento, uma transformação que mobiliza os sentidos e, ao irromper no tempo, apreende-o e convoca também o pensamento. Não raro essa apreensão do tempo e essa convocação do pensamento só acontecem quando compartilhamos o que se nos passou e

escutamos o que se lhes passou com os outros. O debate é o lugar onde essa troca se dá. Pode ser que o espectador volte para casa com seu acompanhante (se tiver ido acompanhado) e eles não consigam, sozinhos, construir esse espaço de troca; não consigam favorecer e fazer esse tempo da experiência ser apreendido.

Sabe-se que o espaço do debate pode ser desviado para o saneamento de curiosidades superficiais ou fetichistas (por exemplo, o estado civil dos artistas). Porém, essencialmente, ele constitui um espaço de empoderamento do espectador com a palavra, de reorganização do diálogo disparado pela obra e, por ser coletivo, da mobilização de afetos e percepções capazes de favorecer a feitura de uma experiência. Pode, também, ocorrer o contrário e o público se calar, por vergonha, por desinteresse, por falta de habilidade em formular perguntas e participar de uma atividade tão palavrosa. Neste caso, o mediador tem condições de avaliar o contexto e julgar se é interessante revertê-lo – o que geralmente é – colocando-se como público e lançando mão, ele mesmo, de perguntas.

A última entrada deste movimento de criação pedagógica concentra **atividades de desdobramento das impressões e/ou compartilhamento da experiência**, algumas delas suscitadas no terceiro capítulo. O objetivo desta entrada é ativar os princípios da experiência ligados ao “me” (reflexividade, subjetividade e transformação) de modo a conter o abandono posterior, favorecer a apreensão do tempo de que falamos acima e operar o princípio do *continuum* experiencial.

O tipo de vivência com uma criação teatral é, por sua natureza, pontual e efêmero e pensar na continuidade da experiência é um desafio que vai contra essa natureza. Como superá-lo? Desgranges nomeou esta entrada de “ensaios de prolongamento”.

Os ensaios de prolongamento, por sua vez, tinham o intuito de provocar uma interpretação pessoal dos diversos aspectos observados no espetáculo assistido pelo grupo, e estruturavam-se por procedimentos que convidassem os espectadores a criar cenas de elaboração compreensiva. Ou seja, prolongamentos criativos que buscavam dar conta das questões propostas pela encenação. (DESGRANGES, 2008, p. 82)

Novamente é relevante reforçar que a experiência não vislumbra necessariamente a interpretação, apesar de agregá-la em algum grau. O desejo de interpretar não pode ser maior que a disponibilidade de ser atravessado – embora o atravessamento, se dê, diversas vezes, pela “elaboração compreensiva” do discurso cênico apresentado. Sobre o compartilhamento da experiência, para Larrosa (2002, p. 19), “trata-se mais de uma heterologia do que de uma homologia, ou melhor, trata-se mais de uma dialogia que funciona heterologicamente do que

uma dialogia que funciona homologicamente”, o que significa que não há como estabelecer convergências obrigatórias nesta entrada. Portanto, como fazê-la avançar? É claro que é possível cercar uma experiência por elementos periféricos, e o que Desgranges chama de interpretação talvez seja um deles. Todavia, constitui ainda enorme desafio sistematizar práticas que considerem essa abertura e, mais que isso, que convidem os espectadores a compartilhar em um formato pré-estabelecido aquilo que se lhes passou de forma tão complexa e matizada.

Paralela a todos esses movimentos e, ao mesmo tempo, dependente de todos eles está a **produção de material didático**, que servirá para as diversas entradas do processo de mediação. Novamente buscando um paralelo nas artes visuais, costumamos ver encartes pedagógicos desenvolvidos exclusivamente para alunos serem distribuídos nas oficinas e visitas. São como pequenos livros didáticos, constando informações sobre a exposição, o artista e propondo atividades didáticas de resposta à visita ou de interação. Há diversos formatos possíveis para criar este material, como demonstraremos no Capítulo 3.

Plano de Polly ou plano do perfil do terceiro espaço

POLLY na frente da cortina – Para que a arte dramática possa ter pleno efeito sobre vocês, solicitamos que fumem o quanto quiserem. Os intérpretes são os melhores do mundo, as bebidas não são falsificadas, as cadeiras são confortáveis. Apostas sobre o desfecho da ação podem ser feitas no balcão do bar. A cortina de fim de ato fechará conforme as apostas do público. Pede-se também não dar tiros no pianista, ele faz o melhor que pode. Quem não compreender logo a ação não precisa quebrar a cabeça: ela é incompreensível. Se desejam ver somente algo que tenha algum sentido, vocês devem se dirigir ao mictório. O dinheiro do ingresso não será devolvido sob hipótese alguma. Aqui está o nosso camarada Jip, que tem a honra de interpretar o filhote de elefante. Se vocês acham que seu papel é muito difícil, eu lhes digo apenas isso: um artista de teatro deve ser capaz de tudo. (BRECHT, 1987, p. 221)

Esta é a primeira fala da peça *O Filhote de Elefante*, escrita por Bertolt Brecht em 1926. Nela, Polly faz a mediação do que se anuncia como um espetáculo teatral. Em seu texto, é possível destacar alguns dos procedimentos pedagógicos que compõem a nossa proposta de sistematização, desenvolvida no plano anterior, como, por exemplo, a escolha do ângulo de ataque (o compartilhamento da ética daquele espaço e algumas indicações sobre o sentido de ser espectador naquela prática) e a indicação de pistas (o desafio de interpretar um filhote de elefante, cuja capacidade deverá ser observada em Jip). Polly, nesta fala, é um mediador; é o terceiro espaço de um acontecimento cênico que está para se dar.

Antes de seguir, porém, é necessário retomar brevemente o caráter metalinguístico que se observa em *O Filhote de Elefante*. O texto, que Bertolt Brecht chamou de apêndice, foi escrito para ser apresentado no foyer do teatro no entreato de *Um Homem é um Homem* (1926); é descontínuo em relação à ação do texto principal; a situação que se tem aqui é a tentativa dos soldados Uria Shelley, Jesse Mahoney, Polly Baker, Jeraiah Jip e do estivador Gally Gay (personagens de *Um Homem é um Homem*) de encenar, com vistas à distração e entretenimento do contingente militar, o julgamento do filhote de elefante que teria matado a própria mãe. Somos dados a ver duas camadas de atuação e ficção: os soldados que já são, em si, personagens, se apresentam na peça vestidos de outros personagens. Não se trata simplesmente de um ator interpretando a mãe; mas de um ator que interpreta um soldado que interpreta, então, a mãe. Ao conferir ao soldado o *status* de ator, cria-se uma segunda camada mais explicitamente fictícia do que a primeira e o público tende a encará-la sob esta condição.

Assim, não é exatamente o enredo da peça fictícia (como se a peça anterior também não o fosse) que interessa, mas o esforço daquele personagem – que não é um ator, mas um soldado – em fazê-la acontecer. Há uma espécie de apagamento (em pequena ou em grande intensidade, dependendo do jogo estabelecido por cada espectador) do exercício mesmo do ator real em interpretar o soldado, já que o foco recaiu, agora, sobre o esforço do soldado em tentar ser ator e interpretar o outro papel. O recurso, recorrente em obras da dramaturgia ocidental, é o mesmo utilizado por Shakespeare em *Sonho de uma Noite de Verão* (1595-96) e também bastante comum em outras obras de componente farsesco, nas quais os atores denunciam explicitamente o processo de atualização da cena e seus respectivos erros (comum também em *gags* de palhaços).

No apêndice dramático de Brecht, contudo, nota-se a inserção de um elemento no jogo metalinguístico que altera profundamente a recepção da obra e resulta em uma certa sofisticação deste recurso. Acontece que além dos soldados-atores, estão infiltrados na plateia soldados-espectadores, tensionando o jogo. O público, por sua vez, é consciente do duplo ficcional construído naquela situação, mas os soldados-espectadores não. Para estes últimos, há apenas uma camada de ficção, que é aquela a ser construída pelos soldados-atores; eles se encontram, neste momento, exatamente como o público real se encontrava antes do início de *Um Homem é Um Homem* e assumem, portanto, o mesmo status. Igualmente, para os soldados-atores não há dois públicos (o real e o fictício); há apenas aquele público, diante deles. Neste momento, é o público real quem muda de *status* e passa a ser visto também como parte do contingente militar por aqueles que irão atuar em *O Filhote de Elefante*. Em outras

palavras, o formato do texto opera um trânsito de *status* que permite ao público aceitar os soldados no mesmo plano de realidade que o seu e vice-versa.

A captura deste código metalinguístico é fundamental para entender que a atuação de Polly no início do texto não faz parte do enredo, não envolve uma camada explícita de ficção. Polly, na qualidade de soldado, é espontâneo neste momento; está se dirigindo a seus iguais; não tem a aura da ficção ou da representação; ao contrário, demonstra aquele esforço em ser ator que caracteriza o jogo da metalinguagem. A intervenção de Polly, que adia o início do espetáculo, confere a ele um lugar diferenciado do miolo da obra: o de mediador, do terceiro espaço. Por que isso acontece, posto que esta primeira aparição não é o único momento em que ele e seus colegas se ausentam de seus personagens e adiam a continuidade da peça, dirigindo-se diretamente ao público? Por que, nesta intervenção, Polly é mediador?

Ora, o papel do mediador depende do conceito de mediação que se assume. Em nosso caso, ao assumirmos a mediação como atividades ou situações que visam à criação de um contexto potencial para a experiência, externas à obra e a parte dela, ainda que dependente do contato com ela, assumimos também o mediador nesta condição. Polly, em seu prólogo, cria essa situação antes do espetáculo começar. Suas palavras não fazem parte da narrativa, se dão antes que a ação propriamente dita comece e se referem a ela todo o tempo; existe este espaço para Polly porque haverá peça em breve.

A consciência de ser e sentir-se externo, como vimos, configura uma condição muito importante na definição do papel do mediador. Ao se colocar como elemento externo, desvinculado da obra, o mediador se coloca numa posição de diálogo mais direto com os espectadores. As convenções e códigos de conduta, a falta de intimidade com o prédio teatral e suas estruturas, o senso de obrigação irrefreável e irrefutável de permanecer fisicamente ali depois que a peça começa podem ser assustadores aos espectadores menos avisados. A presença do mediador, a consciência dessa presença por parte do público, amenizam as desconfianças e constroem cumplicidade.

Em *O Filhote de Elefante*, Polly integra a equipe criativa do espetáculo. Como autor, tem absoluta autonomia para escolher os pontos de contato que vai estabelecer com a obra ao exercer o papel de mediador. Essa relação não é a que costumeiramente se dá nos processos de mediação e a relação mediador *versus* artista, a qual já comentamos, é uma parte delicada na construção da proposta. Mas, por outro lado, conseguiria o artista manter a relação de neutralidade e independência que Guillaume-Hofnung vislumbra para o mediador ao mediar a própria obra? Seria possível, nessas condições, constituir um terceiro espaço? O mediador, essencialmente, ocupa esse lugar. Bohner (2005, p. 65) comenta:

A instância de um diálogo imparcial e criativo, a ligação intermediária encarnada por uma terceira pessoa, de quem o trabalho é exatamente ser esta ligação, um artista mediador por assim dizer, reconhecido como tal por uma formação e um estado, poderia permitir suscitar o espírito crítico dos espectadores, atiçando seus desejos, acumulando o saber fazer do mediador e o viés do artista²⁸.

A autora pontua, ainda, “uma desconfiança perceptível [por parte do artista] no que diz respeito a um verdadeiro diálogo com os espectadores, como que por medo de perder a magia da arte ao emancipá-los”²⁹ (BOHNER, 2005, p. 8). Não parece ser este o caso de Polly, mas o que se alteraria caso o mediador fosse, de fato, uma terceira pessoa? Ainda que não tenhamos nos encaminhado para responder interessante indagação, deixamo-la como pista para uma futura investigação sobre o problema.

Voltando a Polly, mesmo que autor, ele habita o mundo da obra e do público simultaneamente e exerce o poder que ambos lhe conferiram (sendo aquela parte referente à obra conferida por ele mesmo e, provavelmente, por seus pares do coletivo; teatro é coletivo). Polly conhece a trajetória narrativa da peça que será apresentada e, ao mesmo tempo, demonstra ter habilidade para se comunicar com o público de soldados e despertar sua curiosidade, seu interesse e sua Serenidade, contendo assim possíveis abandonos. A atuação de Polly, que parece exclusivamente instrutiva – e também o é – é antes de tudo uma conversa com seus pares, que lhe empoderaram da palavra.

Os prólogos de diversas peças clássicas também operam com esta alegoria: o arauto – que aparece geralmente em uma textura diferenciada da que se verá no espetáculo, ou seja, com produção gestual estilizada, modulações vocais, vocabulário diferenciado, ritmo de fala distinto – convoca a concentração do público. Na presença do arauto, o espetáculo ainda não começou e o público se sente entrando aos poucos. O arauto usufrui de uma isenção de ficção capaz de estabelecer laços íntimos diferenciados com o público e suscitar estados; ele partilha informações concretas e valiosas sobre a obra, anuncia a obra, denuncia a obra, ou seja, dá conta de todo um aparato que diz respeito à realidade ficcional a ser construída no palco que mobiliza o estado do público em relação a ela – seja por meio do incômodo, do conforto, da expectativa, do medo. Polly, como mediador, não é personagem, mas arauto. Dispõe-se a

²⁸ “L’instance de dialogue impartiale et créative, le lien intermédiaire incarné par une personne tierce, dont le métier serait d’être ce lien, un ‘artiste médiateur’ donc, reconnu en tant que tel par une formation et un statut, pourrait permettre d’aller susciter l’esprit critique des spectateurs tout en attisant leur désir, en cumulant le savoir faire du médiateur et le parti pris de l’artiste”.

²⁹ “d’une défiance perceptible à l’égard d’un vrai dialogue avec les spectateur, comme par peur de perdre lamagie de l’art en émancipant les spectateurs”.

conversar e suscitar a participação daqueles que esperam respostas e certezas. Afinal, a mediação acontece, inclusive, para colocá-las em cheque, relativizá-las. Se o mediador reestabelece laços afetivos, ele movimenta afeto e confiança para que o espectador se disponha a abandonar seu mundo de certezas e individualizações.

Em termos de perfil, pensando na aplicação prática do que vimos de forma alegórica em Polly, um mediador possui competências específicas que lhe permitem atuar em todos os movimentos que elencamos no plano anterior. É importante lembrar que consideramos mediador, para estes termos, não apenas aquele que se coloca diante do público e da obra, mas também aquele que se ocupa de planejar e organizar o processo de mediação. Até mesmo nessa dimensão operacional o sistema de mediação voltado para as artes visuais nos centros culturais é mais consolidado. Há a figura que geralmente atende pela denominação de coordenador pedagógico, responsável por fazer as escolhas metodológicas (no movimento de criação pedagógica), produzir todo o conteúdo (incluindo materiais didáticos) e capacitar os demais profissionais, e a figura justamente destes mediadores, que aprendem as atividades de mediação previamente elaboradas para realizá-las com o público.

Dessa forma, temos sob a égide do mediador duas competências maiores que balizam o seu perfil: as competências de diálogo e as competências metodológicas, não sendo passíveis de exclusão. Entre as competências de diálogo, ao longo da pesquisa, pudemos constatar algumas: sensibilidade, capacidade de instigar o outro, percepção do grupo e do contexto, capacidade de modular o discurso, flexibilidade, boa comunicação e disponibilidade de interação. Dentre as competências metodológicas, notaram-se: criatividade – “o mediador deve ser tão inventivo quanto o ator” (DELDIME, 2012) –, capacidade de analisar a obra, pensamento interdisciplinar e complexo, capacidade de planejamento, habilidade para fazer curadoria e gerenciar conteúdo, capacidade de avaliação e sistematização de conhecimento.

Um espaço de mediação teatral deve ser movido pela vontade do diálogo e precisa se estabelecer considerando a sobreposição de discursos. Ao contrário da obra teatral, o mediador poderá ser interrompido, perguntado, desafiado verbalmente. Portanto, é uma competência seminal do mediador, assim como de qualquer sujeito afeito à experiência, a disponibilidade. O mediador deve estar disponível para considerar e agregar as mais complexas variáveis advindas da obra e advindas do público; ouvir um, ouvir outro e ponderar. A negociação feita pelo mediador se dá nos valores da alteridade.

Plano improvável ou plano dos indicadores

Este plano é improvável porque parece não haver indicadores possíveis para mensurar a feitura de uma experiência. Se ser atravessado, apreender o tempo, ser sujeito da própria transformação é o que se espera; se os efeitos de presença são tão relevantes quanto os efeitos de sentido; se a *aisthesis* não comporta o conceito; o que poderia ser considerado um indicador da experiência? Como cercar os efeitos, impactos ou resultados de uma experiência estética? É improvável. E é claro que a constatação desta improbabilidade nos traz problemas metodológicos gravíssimos. Afinal, como comprovar a aplicabilidade e a pertinência de uma pesquisa sem análise de indicadores?

Um primeiro movimento necessário para empreender este desafio é a transferência de foco da efetividade da experiência para a efetividade da mediação. Os indicadores, caso se elaborem, deverão, portanto, ser condicionados à contenção do abandono e não à feitura de uma experiência estética. Se a experiência vai se dar ou não, isso, de fato, não nos diz respeito *a priori*. Certamente que, como mediadores, desejamos que ela se efetive, pois acreditamos no potencial da obra para tanto. Mas, ainda que o espectador não abandone a obra em virtude da eficiência da mediação, ainda que ele se abandone e se entregue ao espetáculo, não conseguiremos, com a metodologia que temos hoje, mensurar a experiência, seja em termos qualitativos seja em termos quantitativos.

Um segundo movimento a ser feito visando a amenizar a improbabilidade de nossos indicadores é considerar duas formas de aferição diferenciadas. Inicialmente, devemos considerar que um aporte teórico e filosófico sobre os resultados é capaz de constituir indicadores para uma pesquisa de natureza tão subjetiva e complexa. Em seguida, devemos aferir os indicadores como em alguns exames médicos: pela reação. Em muitos casos, o diagnóstico da patologia, que se dá pela confirmação da presença do agente patógeno no corpo, não se dá pela observação deste agente propriamente dito, mas pelas substâncias com as quais reagem os anticorpos contra ele que o corpo produziu. A reação é que denuncia a presença do agente, como os efeitos da doença é que sinalizam seu diagnóstico.

Isto posto, suponhamos que iremos acompanhar um espectador durante todo o processo de mediação, desde o momento em que ele chega ao teatro e se senta – considerando que seja um teatro para se sentar – até quando o espetáculo termina e ele fica ou não para o debate. Podemos até prolongar um pouco mais nosso tempo de contato com espectador, expandindo-o para antes da ida ao espetáculo – por exemplo, na escola – e depois da sessão – na escola novamente. Durante todo esse período, para aferir nossos indicadores, ficaremos de

olho em suas reações. De fato, reação é um termo demasiado abstrato para servir de parâmetro à construção de um indicador. Mas a partir dela podemos movimentar muitos elementos.

Começamos com Larrosa. No Capítulo 1, estabelecemos que a entrada do sujeito no segundo ser, renunciando ao primeiro ser, é a condição para a experiência, já que sinaliza sua Serenidade e provoca a ativação dos princípios da exterioridade, da alteridade e da alienação. Utilizando-se da imagem do leitor, aquela enigmática figura no quadro de Manet, Larrosa entende que a entrada no segundo ser depende de um primeiro movimento que é baixar o rosto. E completa: “A conversão do leitor só se cumpre plenamente quando ergue o olhar, mostra a transformação de seu olhar e experimenta o mundo de outra forma” (LARROSA, 2013, p. 105).

Ora, no teatro, pensando no leitor como o espectador, o baixar e o erguer de seu olhar são absolutamente perceptíveis; constituem uma reação visual; são movimento, transformação muscular e o teatro, como exercício coletivo de uma comunidade, consiste em expor a reação do outro a todo instante; é também por meio dessa exposição e percepção que se fomenta a experiência teatral. Transmissões esportivas, por exemplo, não dão exclusividade aos atletas. As partidas televisionadas se constituem de ação e reação. O espectador distante se conecta com aquela comunidade mediada ao perceber as reações de seus pares, de seus representantes imediatos dentro do campo ou da quadra. No teatro, por sua vez, a reação, a resposta do outro ensina e mobiliza afetos. O mediador, fora de cena, fora de campo, consegue aferir este movimento, que se dá no rosto do espectador como no rosto do leitor.

Nas páginas do livro, há violência para com o rosto do leitor: a violência de um interromper. E dir-se-ia que o rosto do leitor, normalmente imóvel e como que indiferente, às vezes se agita, mostrando a violência que o prende, expressando seu ser interrompido. Toda a ação está do lado do passar as páginas do livro e toda a paixão (essa passividade não passiva, mas estremecida e vibrante) está do lado do rosto do leitor. (LARROSA, 2013, p. 107)

Deleuze também tematiza o rosto em sua capacidade de gerar expressão e imagem. Serve-se, na verdade, do conceito de afeto segundo Bergson para entender de que forma este afeto se materializa no rosto e constitui o que vai chamar de imagem-afecção. Para Deleuze, o rosto opera a partir de duas qualidades: o fato de ser uma unidade refletora imóvel, receptora de inscrição (como o mostrador do relógio); e o fato de conter micromovimentos expressivos, numa série intensiva (como os ponteiros do relógio). “A definição bergsoniana do afeto retinha exatamente essas duas características: uma tendência motora sobre um nervo sensível.

Em outras palavras, uma série de micromovimentos sobre uma placa nervosa imobilizada” (DELEUZE, 1983, p. 114). Assim, o rosto é imagem-afecção porque a condição imagética revelada por seus micromovimentos intensos sobre uma placa imóvel gera afeto e expressão. Deleuze (1983, p. 115) completa: “De acordo com as circunstâncias, pode-se fazer dois tipos de perguntas a um rosto: em que você pensa? Ou então: o que há com você, o que você tem, o que você sente ou ressentido”? Ou seja, o rosto responde a essas perguntas. A violência que se observa, o erguer e a transformação do olhar são imagem-afecção.

Em uma plateia teatral, a imagem-afecção, a transição do olhar ávido para o dadivoso, como no primeiro plano de um filme, dá-se diante de nossos olhos e isto é inegável. Boas fotos de plateias de teatro costumam capturar este exato momento, quando o sujeito já abandonou seu primeiro ser e está entregue à possibilidade de experiência – muitas vezes, já até fez sua conversão em espectador. De todo modo, mesmo que consigamos um indicador mais preciso para a feitura da experiência em si, tanto abaixar o rosto quanto erguê-lo são indicadores de uma permanência na obra, de um abandono que se conteve – e o mediador consegue aferi-lo desde o terceiro espaço que habita.

Seguindo em nossa suposição, digamos, agora, que tenhamos identificado no espectador que acompanhamos a transformação do olhar; a nosso ver, ele já está entregue ao segundo ser. Há duas leituras possíveis diante da verificação deste indicador: a primeira é que algum gancho de intuição deixado pela atividade de mediação conectou-se com algum outro da obra; ou que a mediação conseguiu construir com ele um estado de Serenidade. Todavia, Larrosa (2013, p. 111) também disse que a leitura é “que dá ‘os olhos dadivosos’ ao leitor”, ou seja, a peça é que dá olhos dadivosos ao espectador. Portanto, a transformação do olhar pode ter se dado não pelo funcionamento da mediação, mas pelo envolvimento do espectador com a própria obra – sobre o qual não conseguiremos medir a influência das atividades mediadoras. Houve abandono? Não – isto é fato. Mas como seria possível indicar que houve operação da mediação na contenção deste abandono, e não simplesmente da obra?

Uma possibilidade, por exemplo, seria identificar os elementos que a mediação deixa como pista e observar, se no momento exato em que os elementos aparecem, o olhar se transforma. Suponhamos que escolhemos como ângulo de ataque da mediação um provável disparador de abandono: o aparecimento frequente de elementos *nonsense* na narrativa. Se observamos sinalizações de movimentos intensos expressivos no rosto ou mesmo o erguer do olhar a cada repetição desse elemento, poderia ser possível sugerir que a mediação fora eficaz. Mas é aconselhável aferir indicador tão subjetivo de maneira tão dura?

Outra possibilidade de aferição do indicador baseado na reação e no olhar seria colocar duas turmas diante da mesma peça, uma tendo passado pelo processo de mediação e a outra não – o que consideramos laboratorial demais para uma pesquisa em arte e experiência. Ainda assim, as escolas relatam com frequência turmas que se comportam de maneiras distintas pela própria identidade em que se reconhecem. Como prever quem é a turma mais ou menos disposta a abandonar-se? Ao mudar a turma, mudam-se todas as variáveis, conservando-se algumas mais gerais que talvez não nos permitam olhar com profundidade o indicador que desejamos. Em mediações na escola, é comum registrar depoimentos, por exemplo, da coordenação sobre a mudança do perfil de participação de determinadas turmas nas atividades propostas. Desde turmas apáticas que se mobilizam de maneira surpreendente até turmas bem dispostas *a priori* que não se envolvem conforme o esperado. Isto nos faz pensar que a própria mediação pode ter seus indicadores internos, como uma aula os tem, mesmo que uma resposta positiva aos indicadores da mediação enquanto atividade não signifique uma resposta positiva aos indicadores de encontro com a obra.

Em resumo, até aqui, concluímos que a transformação do olhar e o movimento do rosto nos dizem sobre a contenção do abandono. Temos, então, um primeiro indicador. Este indicador pode ser aferido pela observação do mediador desde seu terceiro espaço e também por fotos e vídeos da reação do público em momentos diferenciados do espetáculo. Daí, podemos fazer a leitura dos resultados obtidos na aferição comparando-os com as pistas que deixamos no processo de mediação antes de assistirem à peça, durante as atividades para conquista da Serenidade. Podemos, ainda, a partir de registros filmados da atividade, verificar se a forma como cada turma reagiu à mediação corresponde à forma com que reagiram ao espetáculo, reforçando a eficiência ou ineficácia das pistas. De todo modo, é demasiado complexo saber se, de fato, a mediação ou a própria obra contiveram o abandono.

Cada vez mais, parece improvável que os indicadores sobre a eficácia da mediação se estabeleçam de maneira absoluta, a menos que o trabalho seja exatamente o isolamento e a pesquisa dessas diversas variáveis – o que seria outra pesquisa. Até onde caminhamos, o que temos condição de fazer é sugerir indicadores que poderiam, se analisados em conjunto e em comparação com o contexto em que se deram, indicar de modo mais direcionado como a mediação operou. Além disso, indicações de como olhar para esses indicadores também parecem ser uma contribuição efetiva desta pesquisa.

Para finalizar este plano, portanto, nos propomos a descrever abaixo alguns desses indicadores. São indicadores que podem demonstrar que o abandono foi contido, os princípios da experiência foram ativados e a comunidade emancipada de que fala Rancière foi

estabelecida. Nem todos os indicadores que sinalizamos conseguiram ser aferidos. Muitos deles só ficaram claros depois da realização da mediação. Vale reforçar que as expectativas de não-abandono – que atribuímos à eficácia da mediação – estão fortemente vinculadas à projeção da feitura de uma experiência, o que configura um equívoco conceitual. Ainda que o espectador não abandone, a experiência pode não se dar. Há uma força que é exclusiva da obra e do agenciamento que ela provoca em seu contato com o sujeito – já falamos disso anteriormente – e outra força que, ao contrário, é contextual, ligada à ativação dos princípios da experiência ou desativação de seus inibidores – o que nos instiga a desenvolver esta pesquisa e onde ela maiormente se dá. A contenção do abandono não pode estar vinculada a critérios que se baseiem nesse equívoco.

Olhar. Como já mencionamos, o espectador que não abandona, da mesma forma que o leitor, baixa o rosto e, a partir disso, faz sua entrada no segundo ser. Quando o espectador olha, ele demonstra ter renunciado ao mundo organizado e interpretado, ter-se permitido a Serenidade e ter respondido positivamente à ativação dos princípios da exterioridade, da alteridade e da alienação. É um indicador visual, singular a cada sujeito, mas que se percebe no coletivo. Está ligado de maneira bastante próxima com o outro indicador sugerido, a escuta.

Escuta. No teatro, a escuta faz parte da ética daquele espaço (na grande maioria dos casos) e, portanto, podemos considerá-la como conquista coletiva de contenção do abandono. Quando há escuta, a comunidade se instala. Dente outras formas, é possível medir a escuta pelo silêncio. Desgranges (2008, p. 79), ao falar do silêncio, reconhece que ele constitui “uma conquista, nem imediata, nem evidente. E que, portanto, não pode ser imposta”. Isto significa que é preciso saber olhar para o silêncio – e este olhar se dá justamente pela perspectiva da escuta: o espectador se ausenta de fala para escutar.

É comum o silêncio e a escuta serem referenciados como educação do comportamento. No entanto, o processo de convencimento para o comportamento é que é desafiador à mediação, posto que deve se dar pela renúncia, pelo não-abandono, a partir do momento em que me percebo sujeito daquela comunidade. O comportamento disciplinar, o silêncio professoral, que é o silêncio do constrangimento, não nos serve como referência. Buscamos, antes, o silêncio que é um indicador de escuta, de presença, de entendimento e de compartilhamento da ética daquele espaço; que é disponibilidade em ouvir o outro, em calar-me para fazer o outro falar, em suspender minha opinião para conhecer outras, em disponibilizar meu tempo, em submeter-me ao atravessamento pela aceitação do ritmo que aquela obra me sugere.

O silêncio, por outra via, pode significar inibição – o que não indica necessariamente abandono, mas denuncia um laço que a mediação provavelmente não conseguiu estabelecer. Também não nos serve o silêncio da apatia, que pode – este sim – ser considerado uma forma de abandonar e uma dificuldade de renunciar ao primeiro ser. Ambos não configuram atitudes de escuta.

A esta altura, parece ser possível cruzar o dado da escuta com o dado do movimento do rosto e do olhar para descrever com mais precisão de que silêncio se trata. É um indicador – obviamente – auditivo, que pode ser aferido também pelos artistas. Entrevistá-los ao final da apresentação é uma forma de aferir este indicador desde outra perspectiva. Ao comparar a escuta da comunidade com as expectativas de escuta do artista poderemos ter indícios sobre o tipo de silêncio que se deu.

Interação. Na via oposta à escuta, mas compartilhando a mesma ética do espaço, está a interação ajustada, de forma inteligente, que pode indicar a permanência do espectador na obra. Trata-se de um tipo de interação que pressupõe jogo, pacto, cumplicidade e não, dispersão (como poderemos exemplificar ao relembrar momentos de alguns dos experimentos no próximo capítulo). Há uma tendência ao descontrole da reação em plateias menos experimentadas que pouco tem a ver com ser espontâneo. O espectador que interage acompanha o fluxo do espetáculo, disponibiliza-se para alterações em sua percepção. A interação pode ser aferida pela observação desde o terceiro espaço e também pelo cruzamento da observação com a percepção dos artistas.

Se olharmos bem, apontamos até este momento indicadores que podem ser aferidos durante a apresentação do espetáculo e atribuímos a eles uma capacidade de mensurar os níveis de eficácia da mediação nas atividades para conquista da Serenidade. Esta eficácia está assumida em conseguir verificar que o espectador não abandonou a obra, ao contrário, abandonou-se, renunciou ao primeiro ser e se dispôs a ativar os primeiros princípios da experiência. Em outras palavras, estamos assumindo que os indicadores da mediação se verificam quando do contato do espectador com a obra. Afinal, é apenas no momento do encontro (que era iminente) que saberemos sobre a condição do abandono. Sem o encontro com a obra a mediação deixa de fazer sentido.

O segundo bloco de indicadores, por assim dizer, constitui-se, portanto, daqueles que podem ser aferidos após o encontro com a obra. Podem ser observados tanto no próprio teatro quanto no contexto onde se deu a mediação (na escola, por exemplo). Se dispõem a aferir a ativação dos princípios de reflexividade, subjetividade e transformação e a probabilidade de efetivar uma continuidade do que se passou. Especialmente neste bloco de indicadores,

continuamos atentos a não nos basearmos no fato de a experiência ter-se dado ou não. Claro que a ativação de um princípio como, por exemplo, transformação deixa o que se passou com o espectador muito próximo da feitura de uma experiência. Todavia, sabemos tratar-se de um conceito bastante mais complexo, que se desdobra em muito mais que os três princípios citados.

Capacidade de suscitar elementos do espetáculo. A memória, como única faculdade capaz de recuperar o instante, tem papel importante no processo de mediação. Ao final de um espetáculo, tenha se dado ou não uma experiência, somente a memória é capaz de retomá-lo e acessá-lo. Aquilo que o espectador consegue trazer à tona ao final da apresentação, seja no debate seja nos ensaios de prolongamento, é capaz de indicar o que se passou com ele ao longo da peça. Se o espectador consegue suscitar elementos, podemos afirmar com certa confiança que não se deu o abandono. Trata-se de um indicador bastante objetivo, racional, fácil de aferir, por exemplo, por meio de questionário. Cabe observar que com este indicador isolado não saberemos mais nada além de que o espectador acompanhou o espetáculo e conseguiu apreender variáveis mínimas; contudo, ao menos, esse acompanhamento conseguimos fazer. O mediador, obviamente, estabelece um raio de respostas que sejam satisfatórias, baseado no que conseguiu suscitar pela análise da peça. Aconselha-se elaborar um questionário de modo que este indicador se verifique ao longo da peça toda e não em momentos específicos – estratégia que não adotamos nesta pesquisa. Afinal, a conexão com o espetáculo pode ter sido momentânea, furtiva e logo em seguida abandonada.

Como falamos de questionário, ressaltamos que, em geral, este é um instrumento bastante íntimo das ciências e pouco das artes. De fato, em termos artísticos, o que é possível mensurar em um questionário? E como elaborá-lo para que ele nos ofereça os dados de que precisamos? Em sua pesquisa, Bourdieu e Darbel fazem questionários complexos sobre hábitos e motivações de frequentadores de museus na Europa. Trata-se de uma pesquisa de recorte sociológico, cujas considerações nos ajudam a pensar a relação entre mediação e abandono de maneira mais concreta. A pesquisa dos autores é basicamente a aplicação do questionário e o cruzamento dos dados, demandando uma logística de remodelação e reaplicação a todo momento. Após o cruzamento, iniciam sua leitura comparativa a partir de linhas de análise escolhidas, sendo uma delas (a principal) a maneira com que as diferenças de classe atuam nas diversas relações que o sujeito estabelece com um museu. Ao longo de nosso processo construímos e aplicamos questionários, mas entendemos que eles não alcançam a dimensão que alcançaram com Bourdieu e Darbel. Hoje, ao olhar para eles, percebemos que

dão conta de suscitar alguns dados, mas nem todos os dados são pertinentes ao nosso contexto.

Capacidade de relacionar narrativas do espetáculo com narrativas da mediação. Diferente do anterior, este indicador avalia propriamente a mediação, com alguns apontamentos para a possível experiência do espetáculo. Se o espectador consegue relacionar essas duas narrativas, significa que é capaz de diferenciar os dois momentos e de descrevê-los, indicando uma habilidade associativa e de apreensão racional, intelectual da obra. É um indicador posterior que faz referência às atividades para conquista da Serenidade e sinaliza também sobre o abandono, indicando que provavelmente ele não se deu. Sinaliza, ainda, que o espectador reconheceu o papel da mediação em momentos de intensidade com a obra, na superação de algum obstáculo pessoal ou mesmo na renúncia, saída voluntária de seu primeiro mundo interpretado e organizado.

Capacidade de relacionar narrativas do espetáculo com narrativas do cotidiano. Do mesmo modo que o anterior, ao constatar este indicador, o espectador demonstra já ter se apropriado em algum nível do que viveu. Se observada, esta capacidade indica a ativação dos princípios da subjetividade e da reflexividade e, a depender do caso, também da transformação. Neste sentido, nos leva a sugerir que o abandono não se dera e que a experiência provavelmente acontecera. Todavia, reiteramos, a meta do indicador é avaliar a mediação e a eficácia desta não se mede pela feitura da experiência. Este indicador também é de natureza muito operacional e não pode ser olhado isoladamente. Em realidade, é preciso criar indicadores associados que afirmam o tipo de relação que se estabelece entre uma coisa e outra. Se a relação é descritiva, podemos fazer uma leitura específica. Se é narrativa, outra leitura. Se é confessional, se é enumerativa, se elas se combinam, e por aí vai.

À parte de todas as possibilidades de aferição que já descrevemos, parece-nos que o **depoimento** dá conta, da maneira mais interessante, de abarcar a complexidade em que consiste a avaliação de um processo de mediação e, de fato, fez-se fundamental em nosso processo de avaliação. No plano do depoimento, o discurso do espectador se organiza de maneira mais autoral e suas percepções sobre o processo, incluindo sua resposta à obra, aparecem com certa clareza. Há duas considerações interessantes sobre o depoimento como instrumento de aferição de indicadores. A primeira delas é a respeito da forma de captura e coleta. Usualmente, entendemos o depoimento como um ato de fala, de organização verbal sobre a própria participação. Mas, se consideramos o depoimento como uma forma de mensurar o envolvimento, a expectativa de continuidade, a consciência acerca de uma transformação que se deu, o que acontece com aquele que não se desenvolve bem nas

palavras? Corre-se o risco de ter sua participação avaliada como menos eficaz? O estudo de outras estratégias de aferição do depoimento, não-verbais, precisam ser estudadas. Obviamente que elas demandam maior flexibilidade na avaliação, posto que as variáveis mudam sobremaneira de uma para a outra – o que não deve ser considerado um impedimento. Quando o depoimento é verbal, há duas possibilidades de captura: audiovisual ou escrita. E a análise se dá segundo diversas variáveis, conforme as que citaremos abaixo e outras mais subjetivas, como envolvimento, mobilização de emoção etc. Quando ele é não-verbal, a atividade de coleta é a própria forma de aferi-lo (por exemplo, uma ilustração, uma cena improvisada, um ensaio fotográfico etc.), o que muda são as variáveis. A estratégia de instigar ao depoimento também é importante, caso contrário, corre-se o risco de virar opinião – o que seria a anti-experiência; o depoimento passa por uma capacidade de constituir narrativa que a opinião não tem.

A segunda consideração que pareceu fazer diferença é a respeito do tempo transcorrido após a peça na coleta desse depoimento. Depoimentos mais quentes, logo após, tendem a ser mais emotivos, eufóricos e a descrever o evento com adjetivos mais qualitativos e valorativos. Depoimentos mais distantes, oscilam entre serem mais frios (uma vez que, no transcorrer do tempo, pouca relação se estabeleceu entre o cotidiano e a peça, ou pouca transformação foi percebida no curso desse tempo, muitos dos elementos foram esquecidos) ou mais descritivos, analíticos. Por ser um instrumento mais aberto, a análise do depoimento permite identificar de que maneira o espectador julga aquela vivência, de que maneira se relacionou com o abandono durante o espetáculo, que elementos da mediação foram mais marcantes. Os indicadores que se mensuram a partir de um depoimento podem ser: vínculo estabelecido com a obra, grau de permanência ou de abandono, sinalizações de ativação dos princípios da experiência (tantos do primeiro quanto do segundo grupo), capacidades cognitivas de apreensão da obra, consciência da própria condição durante o encontro, possíveis irrupções e transformações motivadas.

Em seguida, no próximo capítulo, alguns desses indicadores aparecem descritos e analisados juntamente com os experimentos de mediação que realizamos ao longo da pesquisa. Como dissemos, alguns deles somente foram sistematizados quando contextualmente já não era mais possível aferi-los. Nas considerações finais, indicamos diversos desdobramentos possíveis a partir desta configuração, que acreditamos ser de grande valia para o prosseguimento de pesquisas acerca de nosso problema.



Capítulo 3. Narrativas de mediação: experimentos e resultados

Segundo Benjamin (1994, p. 198), no exercício da narrativa é que se encontra de modo mais potente “a faculdade de intercambiar experiências” e, por isso, nesta pesquisa, em que o conceito de experiência é transversal à sua constituição (como campo e como dissertação), entendemos que a forma mais adequada de apresentar os experimentos e resultados fosse por meio da narrativa. A narrativa carrega em si uma força germinativa ao invés de uma tentativa de esgotamento; comunica pela perspectiva do compartilhamento da experiência em detrimento da informação, estando alheia à lógica da simples transmissão.

A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio artesão – no campo, no mar e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. Os narradores gostam de começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, a menos que prefiram atribuir essa história a uma experiência autobiográfica. (BENJAMIN, 1994: p. 205)

Por meio dela traremos ao leitor os elementos que compuseram cada um dos experimentos assim como possibilidades de articulação de seus resultados com o aparato conceitual que constituímos anteriormente. Serão apresentados os contextos das práticas de mediação, seus resultados e possíveis análises, algumas frases mobilizadoras trocadas em conversas ou sofridas em discussões mais acaloradas – se, lembrando, entendemos com Heidegger (2003, p. 121) que sofrer é “receber o que nos vem ao encontro, harmonizando-nos e sintonizando-nos com ele”. Por esse caráter, nos permitimos oscilar o sujeito do verbo, chamando também à conversa a primeira a pessoa do singular, fazendo-me assumir – de agora em diante, como um narrador – a condução da palavra.

Primeiramente, é preciso compreender que os experimentos da pesquisa constituíram atividades de mediação envolvendo espetáculos cênicos. Desenvolvi um movimento simultâneo de elaboração e vivência das práticas, de modo que fez parte deste trabalho não apenas sua aplicação, mas principalmente a descoberta de como fazer (o que se pretende ter deixado claro na apresentação do espelho no plano anterior). Não existia um espelho *a priori* que deveria ser testado enquanto instrumento. Sua elaboração foi basicamente o esforço

metodológico da pesquisa, dando-se tanto pela invenção quanto pelo reconhecimento de como cada coisa funcionava na prática com vistas à reformulação. O espelho nunca teve um fim nele mesmo e sua pertinência esteve em todos os momentos vinculada a um tipo de resposta revelada no encontro dos espectadores com os espetáculos. Fazer o espelho funcionar foi, dessa forma, fazer funcionar a contenção do abandono e a ativação dos princípios da experiência.

Isso posto e antes de começar as narrativas, no total de três, é importante configurar o campo de pesquisa em que se deram os experimentos. O público-alvo das mediações eram estudantes da Educação Básica de escolas públicas localizadas na periferia de Brasília (DF) e, no caso específico de 2014, também de Cruzeiro do Sul (AC), Cachoeiro de Itapemirim (ES), Bauru (SP) e São Paulo (SP), conforme será explicado mais adiante. Contemplou, também, estudantes universitários do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB).

Os espetáculos da pesquisa não foram escolhas minhas. Em todos os contextos, fui convidado a elaborar e realizar atividades de mediação para espetáculos que já estavam selecionados *a priori* por produtores, pelas instituições ou pelos próprios artistas, o que acredito ser o formato mais recorrente no circuito cultural. O mediador raramente escolhe a obra: sua decisão está muito mais em fazer ou não fazer. A obra costuma já ser definida por diversas questões ligadas à produção, à logística dos festivais, às demandas dos patrocinadores, das leis e dos fundos de fomento. Trabalhei com espetáculos bem diversos entre si (em termos de composição, estilo, temática), que conservavam como semelhança principal a característica de se darem à apreciação no formato teatral mais consolidado – ou, talvez, institucionalizado pela história do teatro – do espectador que se senta e assiste à obra. Mesmo o espetáculo de rua que compôs o escopo do trabalho em 2012 conservava tal característica, reforçada pelo fato de ter sido apresentado não na rua, mas no pátio das próprias escolas.

O campo da pesquisa, que se estendeu de abril de 2011 até setembro de 2014, deu-se em três contextos principais: (a) a mediação do espetáculo *Danaides*, do grupo baSiraH³⁰, em suas apresentações direcionadas a escolas públicas de Ensino Médio na periferia do Distrito

³⁰ O baSiraH - Núcleo de Dança Contemporânea é um grupo fundado em Brasília, em 1997, sob a direção de Giselle Rodrigues. Em dezessete anos de atuação, realizou doze montagens. A pesquisa composicional do baSiraH se define na exploração das potencialidades da dança contemporânea e suas mesclas possíveis com o teatro. Em sua fase mais recente, o grupo pesquisa a autonomia do intérprete e a criação de cenas e coreografias a partir de improvisações e elementos teatrais, como a inserção de textos e a ação dramática.

Federal; (b) duas edições de capacitação em mediação de espetáculos teatrais para alunos vinculados ao curso de Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UnB/UAB), durante a programação do Festival Internacional de Teatro de Brasília – Cena Contemporânea³¹; e (c) a coordenação da ação educativa do Festival do Teatro Brasileiro³², realizado em Brasília durante o mês de junho de 2012 e nos estados do Acre, Espírito Santo e São Paulo, ao longo do ano de 2014. Estima-se que a pesquisa atendeu diretamente, em número aproximado, seis mil estudantes da rede pública e trinta professores em formação. Todos os espectadores participantes assistiram, ao menos, a uma peça de teatro e, antes e/ou depois, estiveram envolvidos em atividades de mediação, fossem elas oficina, palestra, debate.

Escolho narrar os experimentos nesses três contextos por entender que seus processos de criação e experimentação estão mais bem sistematizados, principalmente em termos de registro. Em *Danaides*, vivenciamos uma atividade de preparação para a conquista da Serenidade muito instigante, que gerou resultados mobilizadores e foi tema de apresentação de trabalho no VII Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa em Artes Cênicas (juntamente com a coreógrafa do espetáculo e professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, Giselle Rodrigues).

Quanto ao projeto *Caravanas Mediadas*, ressalto a relevância da atividade de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência que realizamos com o grupo de alunos da Licenciatura em Teatro (a partir da apropriação de práticas experimentadas com o professor Marcos Bulhões na ocasião em que fui aluno especial da disciplina *Encenações em Jogo: Experimentos de Criação e Aprendizagem do Teatro Contemporâneo*, sob sua tutela, ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo, ao longo do primeiro semestre de 2012) e o fato de ter sido no

³¹ O Cena Contemporânea – Festival Internacional de Teatro de Brasília foi criado em 1995 e consolidou-se como um dos principais festivais do país. Com o objetivo de inspirar a cena teatral da cidade, viabilizou a mostra de importantes espetáculos de artes cênicas ao longo de seus quase vinte anos de atividade. A curadoria do Festival se caracteriza pela diversidade de propostas estéticas, de estilo e de pesquisa e investe também em ações formativas, como oficinas, palestras, debates etc. A última edição foi realizada no período de 19 a 31 de agosto de 2014 e já está confirmada a realização da próxima, em 2015.

³² “O Festival do Teatro Brasileiro (FTB) é um projeto de intercâmbio interestadual, singular no país, que seleciona espetáculos de diferentes segmentos da produção cênica de um determinado estado e os apresenta em outras unidades da federação. A realização do Festival baseia-se não somente na circulação de espetáculos, e sim em [cinco] eixos de trabalho, que são: ação de formação para alunos da rede pública de ensino; oficinas gratuitas de qualificação para profissionais de Artes Cênicas; apresentação de espetáculos para o público em geral; intercâmbio entre núcleos de graduação dos estados envolvidos; e encontros informais entre grupos e profissionais do fazer teatral”. Disponível em <http://festivaldoteatrobrasileiro.com.br/?page_id=145>. Acessado em 30 de março de 2014. O FTB acontece desde o ano 1998, com idealização de Sérgio Bacelar e realização da Alecrim Produções Artísticas.

contexto deste projeto que desenvolvi a primeira formatação do espelho de mediação. O projeto, ainda, foi intensamente registrado por meio de filmagens nas quais se podem ver e ouvir depoimentos, exercícios, debates³³.

Por fim, abordo duas edições do projeto Festival do Teatro Brasileiro, o qual me permitiu, nas duas oportunidades, colocar em funcionamento o espelho de mediação na sua completude. Ressalto que o Festival já oferecia ações de mediação em sua programação – em um formato que se dividia, conforme eles denominavam, também em três movimentos (antes, durante e depois da peça) – e, desde minha primeira intervenção como coordenador pedagógico, venho agregando descobertas da pesquisa ao aperfeiçoamento do formato dessas ações, como será explicitado ao longo da narrativa.

Danaides

O convite para realizar a primeira mediação sistematizada de um espetáculo partiu da coreógrafa do núcleo de dança contemporânea baSiraH, Giselle Rodrigues. Financiada por editais governamentais, o grupo precisava cumprir três apresentações para estudantes de escolas públicas da periferia como contrapartida e me convidou para desenvolver um trabalho de mediação para essa ocasião. Consideravam o espetáculo hermético demais, complexo demais para aquele público; tinham a intuição que mediar seria uma boa estratégia para qualificar a experiência que poderia se efetivar com aqueles espectadores. Não recebi nenhuma indicação sobre como a mediação deveria ser feita; estava livre para experimentar.

O espetáculo era *Danaides*, uma criação inspirada na tragédia *As Suplicantes*, de Ésquilo. Dentre as motivações principais do grupo, estava a proposta de estabelecer um paralelo entre a tragédia grega e os dias de hoje. No mito das Danaides, as 50 filhas do rei Dânaos, mulheres da aristocracia, herdeiras do trono, são obrigadas a se casar para evitar uma guerra de disputa de poder político, com os 50 filhos de Egito – o irmão de Dânaos –, homens cujos corpos se encontram tomados pelo desejo. Na noite de núpcias, no entanto, elas assassinam seus maridos. Apenas uma, Hipermnestra não comete o crime; e não há razões que expliquem o porquê.

A montagem do grupo baSiraH explora a condição feminina nas relações de poder, submissão e rebeldia diante da figura masculina. Em sua dimensão narrativa descontínua, a encenação se organiza em momentos que sugerem os episódios vividos na tragédia. No

³³ Parte desse material pode ser visto no Anexo V deste trabalho.

primeiro momento, aparecem referências sobre questões ligadas à origem, à raiz, aos primórdios da experiência humana – que é o tempo do mito – e o caráter instintivo que o ser humano conserva. Em seguida, começa a se desenhar a narrativa propriamente dita por meio de uma série de encontros e duelos entre homens e mulheres. Os homens parecem cortejar as mulheres em alguns momentos; as mulheres parecem arquitetar o plano que os destroem após as bodas. Furiosas, as mulheres consumam o ato de morte e o final do espetáculo parece ilustrá-lo simbolicamente.

Inicialmente, a investigação coreográfica partiu da exploração imagética e ritualística suscitada pela obra, sem uma preocupação de manter a história das cinquenta irmãs. Com motivação na relação conflituosa de gêneros e discussão dos papéis sociais que cada um desempenha, a montagem enveredou por um formato de composição que se configurou como uma espécie de sobreposição e colagem de quadros vivos e situações cotidianas que pudessem abordar e explicitar relações de poder. As cenas foram levantadas a partir de laboratórios de improvisação, onde cada intérprete pode explorar sua visão sobre a obra e as ressonâncias dela em seu cotidiano.

A peça não é linear; a adaptação do enredo para a dança organiza-se em cenas sem conexão cronológica direta entre si. Uma cena não necessariamente justifica a outra; são autônomas. É, também, um espetáculo que apresenta e mistura elementos de outros modos de expressão, especialmente do teatro. A presença do texto dito, da ação dramática e traços de personagens tiram o espetáculo do que entendemos exclusivamente como universo da dança e situam-no em território interdisciplinar, movente. O que sustenta a realização da história é a potência das imagens, dos movimentos e dos momentos.

Aproximei-me do espetáculo pensando nos tipos de abandono que descrevemos no Capítulo 1 e entendi que me concentrar sobre a contenção daquele que se dá pelo desconhecimento do sentido das práticas associado à dificuldade de se relacionar com o modo de expressão era a melhor opção. A enorme carga de metáforas abstratas poderia favorecer o impulso de abandonar a obra, assim como a possível quebra de expectativas diante de um espetáculo de dança com um conceito de dança tão amplo, tão deslocado do cotidiano. Antes de facilitar a leitura das metáforas, me interessava instigar a curiosidade e a disponibilidade – a Serenidade – para o que os estudantes assistiriam em cena.

À época da realização desta mediação, o suporte do espelho ainda não tinha sido elaborado. Todavia, fiz o exercício de compor no espelho a proposta de mediação que desenvolvi, então, naquele momento, para este espetáculo.

ENTRADAS	DESCRIÇÃO
Contexto	Palestra antes do espetáculo com duração de 20 minutos e debate após a apresentação.
Público-alvo	Estudantes de Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos de escolas públicas do Gama, Ceilândia e Plano Piloto.
Pesquisa e contato com artistas	Espectáculo em processo. A pesquisa se deu por meio do acompanhamento de ensaios e entrevista com os artistas.
Ângulo de ataque e mote para o abandono	A resistência ao estranhamento como possibilidade de resposta à obra, provocando o abandono por incompreensão do modo de expressão e do sentido da prática.
Pistas (se houver)	Observar como, individualmente, respondem ao estranhamento.
Atividade para conquista da Serenidade	Apresentação de um ciclo de cinco vídeos sobre dança, entremeados por conversa sobre cada um deles e breve narrativa do mito das Danaides.
Debate	Preparação de uma lista com possíveis perguntas.
Atividade para desdobrar e compartilhar	Não aconteceu. Foram feitas indicações, por meio de um material destinado aos professores, para atividades a serem desenvolvidas nas escolas, sem acompanhamento.
Instrumento para coleta de dados	Depoimento dos artistas, observação do público ao longo do espetáculo, questionário ³⁴ ao final da apresentação.
Produção de material pedagógico	Folder educativo para os estudantes ³⁵ e dossiê pedagógico para os professores ³⁶ .

Tabela 1. Espelho de mediação do espetáculo *Danaides*.

³⁴ Anexo I.

³⁵ Anexo II.

³⁶ Anexo III.

A ação completa durou cerca de três horas (considerando o tempo de duração do espetáculo). A proposta de mediação pode ser sintetizada a partir da ideia de estranhamento, tanto ao modo de expressão quanto ao sentido daquela prática, e ativar os princípios da experiência, nesta ocasião, seria abandonar justamente a necessidade de decodificação imediata, de entendimento denotativo; seria abandonar-se. Mas como se daria este convite, para esses alunos, nesse brevíssimo espaço de tempo? Não queria repetir o formato da sala de aula, do qual provavelmente estavam desgastados; não queria ser mais cumulativo e oferecer mais tarefa; o excesso de informação, segundo Larrosa, inviabiliza a experiência; estava disposto a sustentar a concentração, mas acima de tudo a ativar a primeira dimensão dos princípios descritos pelo autor: exterioridade, alteridade e alienação; construir, em coletivo, a Serenidade que Heidegger sugere ao sujeito da experiência. Elaborei, assim, como atividade de conquista da Serenidade, uma palestra com duração de 20 minutos, em que exibi uma sequência de cinco vídeos³⁷ retirados do YouTube para discutir os sentidos da dança. Os vídeos foram exibidos antes do início do espetáculo, com as cortinas baixadas. Entre um vídeo e outro eu conversava com a plateia e fazia perguntas norteadoras, conforme demonstrarei adiante.

Naquele contexto, quando entrava no palco, já estava diante de 400 alunos, em média. Precisava conter o barulho para apresentar o material que eu havia separado. Eu já fazia uma convocação à escuta antes mesmo do espetáculo começar e já sinalizava um de nossos indicadores importantes. Procurei realizar uma intervenção interativa: se ouvia um cochicho, aproveitava a deixa do comentário pescado na multidão e o transformava em pergunta. – O que acharam do vídeo? Que lembranças desperta em vocês? Em que contexto do cotidiano vocês vivenciam as situações demonstradas no vídeo? Que leitura conseguem fazer do que veem? Estão acostumados a isso? As respostas vinham, às vezes, de um corajoso anônimo; ou de uma dupla de amigas cochichando; de um participante mais ativo que falava em voz alta – ou às vezes nem vinha e eu mesmo respondia a pergunta que tinha feito. A sensação de diálogo já estava estabelecida.

Os vídeos foram apresentados na sequência que se segue.

Primeiro vídeo, *amador*: um grupo de jovens do sexo masculino dançando o hit *Vou não, quero não, posso não (minha mulher não deixa)* em uma praia, ao redor de um carro, executando uma coreografia ilustrativa e literal. Como se vê, há um espaço reconhecível (praia, carro); uma intervenção verbal reconhecível e familiar, permitindo ao espectador a

³⁷ Anexo IV.

identificação de um possível tema (a atitude de cercear as liberdades individuais do parceiro dentro de uma relação afetiva, de forma jocosa); e uma coreografia de fácil repetição e associação óbvia com gestos do cotidiano (neste caso, o movimento do ato sexual). A empatia com o vídeo era imediata, assim como a surpresa, a qual – suponho – dava-se pelo impacto de algo muito próximo à realidade dos espectadores em um ambiente supostamente destinado ao erudito. Deu-se um desarmamento das expectativas que serviu para atizar, justamente, a curiosidade e a disponibilidade de que falamos acima. Neste momento, o laço entre mediador e público já estava estabelecido; eu acabara de ser empoderado pelos meus pares como o terceiro espaço, como algo ligado à peça e também a eles, como um ponto concreto de diálogo. Conversou-se sobre o lugar da dança em nosso cotidiano, sobre o sentidos de uma coreografia.

Segundo vídeo, profissional: o videoclipe da música *Lotus Flower*, estrelado pelo cantor Thom Yorke, no qual ele executa movimentos não-cotidianos, abstratos, em um espaço estranho e irreconhecível. Não se reconhece a intervenção verbal (posto que a letra está cantada em língua estrangeira), não se reconhece o espaço (que pode ser um galpão, uma garagem, um túnel, um estúdio etc.) e não se apreende a coreografia (seja pela variedade e complexidade dos movimentos, seja pela dificuldade em associar os gestos a ações cotidianas). A leitura dos estudantes se encaminhou para o lugar da loucura: o protagonista do vídeo era louco, aquilo não tinha sentido; e, por não ter sentido, não era bonito, não era curioso, não era estimulante. – Será que a dança precisa ter sentido?, perguntei. Ou, antes, o que precisa para que o sentido se dê? É possível expandir nosso olhar? De que maneira estabeleço um ponto de contato com esse estranhamento que não comunica? Ou como me entrego a ele sem necessariamente fazer esse estabelecimento?

Terceiro vídeo, amador: o mesmo Thom Yorke, dançando a mesma coreografia, mas, dessa vez, ao som de *Vou não, quero não, posso não (minha mulher não deixa)*. Um *remix* amador que fez o estranhamento desaparecer: a intervenção verbal voltou a ser decodificável e, então, o que antes era estranho e alheio em termos de espaço e movimento, passou a ser um contraste interessante, sugerindo novamente um possível tema. O que antes era um louco é, agora, um homem dançando, feliz, uma música que o agrada; um homem entregue ao ritmo, talvez bêbado. A mudança de percepção foi um grande susto, rompeu com as expectativas de opinião e movimentou os estudantes a entender e a considerar que coreografia não precisa ser óbvia e descritiva; que o estranhamento pode ser um estado interessante de observação e reflexão sobre o que é diferente; e, logo, que o lugar do sentido pode ser repensado.

Quarto vídeo, captura da TV: John Lennon da Silva, na etapa seletiva de um programa televisivo, dança a coda final de *O Lago dos Cisnes* em versão *hip hop*. O dançarino alia erudito e popular, clássico e cotidiano; explica sobre figurino, sobre processo criativo e constrói uma coreografia abstrata que pode ter muitos sentidos. A linguagem televisiva, de edição ágil, demonstrou exercer forte apelo à concentração dos estudantes; foi, de fato, o momento de escuta (e silêncio) mais convergente de toda a ação e, também, de olhares mais baixados ao palco. Ao ver John Lennon da Silva explicando suas escolhas aos jurados, os estudantes pareciam ir se preparando para expandir suas próprias possibilidades de fazer escolhas.

Quinto vídeo, *teaser*: vídeo de divulgação do filme *Pina*, de Win Wenders, à época ainda não estreado. O *teaser* está constituído de imagens de forte apelo visual, intensas, em espaços muito variados, com inserção de ações inusitadas na tessitura urbana e fragmentadas em termos de sentido. O objetivo do vídeo era, a partir da conversa que tivemos até aqui, apresentar um material mais próximo ao que os estudantes iriam assistir, pelo menos em termos de qualidade de movimento e tipo de narrativa.

Em seguida, eu contava brevemente o mito das Danaides e fazia o convite formal para que abandonassem o primeiro ser, se abandonassem e seguissem com o espetáculo – obviamente que não com essas palavras. Me lembro de ouvir, no apagar das luzes após a mediação, uma aluna cochichando alto com a colega: - Ai, que medo! Seu estado de percepção e disponibilidade para obra já estava alterado; a Serenidade a assustava. “Liberdade é não ter medo”, dissera uma personagem no teatro dia desses.

Pude observar o silêncio como conquista coletiva da escuta e da contenção do abandono, assim como os artistas, que fizeram a mesma observação em seus depoimentos. Ressalto um jogo curioso e controverso que se estabeleceu com a cena em determinado momento do espetáculo. Em fila, as atrizes andavam de um lado a outro do palco. O início da caminhada era disparado pela primeira atriz de cada uma das pontas da fila ao som de um estalar de dedos. Na terceira ou quarta repetição do estalo alguns estudantes começaram, eles também, a estalar seus próprios dedos, o que confundiu as atrizes, fazendo com que elas perdessem parte da sincronia dos movimentos. Analiso este acontecimento desde duas perspectivas. Por um lado, nota-se um certo tipo de descumprimento da ética daquele espaço, a qual a mediação provavelmente não conseguiu compartilhar com a ação inicial. O espectador não fora convidado a interagir e mesmo assim o fizera, resultando neste tipo de interferência indesejada e desconfortável do ponto de vista do elenco. Por outro lado, aquele gesto simples demonstrava um desejo enorme de participar do jogo a qualquer custo ou de

demonstrar que havia, pelo menos, entendido. Não se notava perversidade ou exibicionismo naquela ação fora do protocolo; ao contrário, pareciam acreditar estar jogando juntos e se apresentando para o convite de disponibilidade que lhes fora feito antes da peça começar. Independente do valor que se atribua a este episódio, uma coisa é certa: o abandono, até aquele momento, não se dera. Eis um tipo de interação que nos serve como indicador.

Apliquei, logo ao final do espetáculo, um questionário aos estudantes. Hoje questiono se aquele era o momento correto e mesmo a forma correta de realizar este procedimento: é ruim que o questionário pareça prova do espetáculo, como uma ficha de interpretação de texto. Também questiono se as perguntas estão colocadas da maneira mais adequada, posto que observamos alguns padrões de resposta que poderiam indicar displicência com o instrumento ou repetição de respostas de autoria alheia. Considero, ainda hoje, não ter conseguido formatar um questionário que desse conta, de fato, de aferir indicadores da mediação conforme estabelecidos no Capítulo 2; e reitero que o questionário deve se constituir na perspectiva de avaliar a mediação e não, a experiência. Todavia, há leituras possíveis a partir dos dados que temos, as quais compartilho a seguir.

O questionário (Anexo I) trazia perguntas referentes à apreciação do espetáculo. Contabilizamos 513 respondentes, dos quais **99% afirmam ter gostado** do espetáculo e **71% afirmam tê-lo entendido**. Precisamos observar com ressalvas esses primeiros números e até mesmo a capacidade de um questionário como esse gerar dados que nos sirvam do ponto de vista quantitativo. De fato, afirmar o gosto por uma obra não detalha de maneira complexa que tipo de relação foi estabelecida com ela, que espaços foram abertos ou fechados e nem tampouco em que está pautado este gosto. Todavia, inegavelmente, há a imagem de um abandono que parece ter se contido diante da disponibilidade em dizer: – “Sim, gostei”. Entendemos o vício da palavra na língua, posto que gostar sugere um empobrecimento e que uma obra de arte não é necessariamente para ser gostada. Nessa perspectiva, ainda, poderiam haver aqueles que não gostaram e ainda sim permaneceram, sem abandonar. Em última análise, no entanto, revela-se aqui uma atitude positiva diante da obra, especialmente pela expressividade da resposta, que se salvou de ser unânime; uma atitude que não qualifica a experiência nem a obra, mas dá conta de um abandono que se conteve.

Da mesma forma, ainda que uma obra não seja necessariamente para ser entendida e que a pergunta possa induzir a este pensamento, a disponibilidade daqueles 71% que afirmam ter entendido o espetáculo para com a possibilidade de uma experiência é palpável. Não parece ter havido abandono aqui. Entre os **29% que afirmaram não entender** o espetáculo, está aquele 1% que afirma não ter gostado. Ao mesmo tempo, estão nesse grupo todos os

demais, ou seja, que pareceram gostar mesmo sem entender. Há uma relação entre entendimento e gosto que nos suscita dados instigantes, posto que estamos acostumados ao estereótipo de uma plateia que só gosta do que entende; uma plateia que associa uma coisa necessariamente a outra. Também este dado podemos considerar como uma conquista da mediação já que o convite feito antes do espetáculo havia sido para que abandonassem o ímpeto de controle e organização do primeiro ser, do mundo interpretado.

Ainda sobre esse binômio gosto/entendimento, **50% daqueles espectadores que afirmam não ter entendido a obra**, na verdade, conseguem oferecer respostas a outras perguntas dentro de um raio que seria considerado satisfatório em termos de reconhecimento de elementos básicos e de navegação pelo percurso da obra, como possíveis temas, momentos e imagens marcantes, elementos visuais. A que estaria vinculado o entendimento para estes espectadores? Que tipo de atitude estariam esperando deles mesmos e que julgavam não conseguir fazer?

Perguntados diretamente sobre a mediação, se a palestra no início os havia auxiliado na compreensão da peça, **83,8% afirmaram que sim**. É interessante notar este dado porque a palestra não explicou a peça; ao contrário, como vimos, abordou a prática da dança e suas diferentes apropriações no terreno artístico, com ênfase na dança contemporânea. Reitero, ainda, que este questionário foi aplicado no primeiro momento da pesquisa, quando a mediação ainda estava pensada como uma estratégia de favorecimento à compreensão do espetáculo; por isso, reconheço a impertinência da pergunta feita dessa forma. Todavia, não entendo que o dado que se gerou tenha sido completamente dispensável. Houve um reconhecimento da mediação como ponte, como terceiro espaço estabelecedor de laços. Alguns alunos se dirigiram a mim como apresentador, no que deduzo ser uma tentativa de reconhecer nesse arauto, nessa figura, um canal de afetividade dentro do espaço teatral, que pode soar tão incomum e até elitista. Ainda, desses, 28,8% citaram os vídeos como aquilo que mais gostaram na palestra.

Algumas frases recolhidas nos questionários sobre a atividade de mediação especificamente: “Na forma que ele nos auxiliou a entender (tentar) qual sentido, o porquê”; “Demais! Quero mais!”; “Os vídeos puderam abrir os olhos, nos preparar para o que vinha”.; “Sensibilização a respeito da dança e que o corpo fala de todas as formas”; “Entender que algo pode ser estranho, mas é natural”; “Que as coisas nem sempre são como estamos vendo, temos que ver o outro lado”; “A visão que eu tinha sobre a dança”; “A forma como o palestrante conduz o assunto, orientando e familiarizando a plateia com o espetáculo”; “Absolutamente a seleção de vídeos. Trouxe uma ótima condução ao olhar”; “Gostei de ver a

realidade que às vezes não é mostrada. A mulher é agredida e muitas aceitam viver dessa maneira. Na peça, as mulheres tentam se defender e lutar para ter liberdade”. Se olharmos com atenção, muitos desses depoimentos nos dizem bastante sobre a conversão da atenção (“abrir os olhos”), sobre a superação do abandono pelo desconhecimento do sentido das práticas (“entender – tentar – qual o sentido”), desapego aos inibidores (“algo pode ser estranho, mas é natural”), enfim, sobre diversos abandonos possivelmente contidos pela mediação.

Caravanas Mediadas

O projeto de extensão Caravana Cênica é um projeto vinculado ao Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. O projeto visa a promover a interação dos estudantes de Licenciatura em Teatro do curso a distância com os estudantes do curso presencial, além de diversificar sua formação. Tem foco na apreciação de espetáculos teatrais e na circulação de trabalhos produzidos dentro do próprio Departamento, dividindo-se em três etapas: Caravanas Mediadas, Caravana de Espetáculos e a Caravana de Oficinas.

Durante as Caravanas Mediadas, estudantes dos diversos polos do ensino a distância (à época: Acre, São Paulo, Goiás, Mato Grosso) vêm a Brasília para acompanhar a programação do festival Cena Contemporânea. Além de assistir às peças selecionadas pela coordenação do projeto dentro da programação do festival e participar de oficinas de aperfeiçoamento profissional, realizam uma vivência de mediação dos espetáculos vistos em encontros diários. Este formato de projeto, na verdade, foi uma proposta minha em parceria com Giselle Rodrigues, que respondia à época pela coordenação do projeto, já na perspectiva de planejar uma formação possível dentro do tema. Para escolher os espetáculos a serem vistos pelos estudantes, levamos em consideração o critério da diversidade em relação ao modo de expressão e suas variáveis, mas tivemos que nos submeter também à disponibilidade do festival em termos de lotação das salas. Ocorreu, por exemplo, de não conseguir que todos os alunos vissem os mesmos trabalhos. Todavia, não avalio que tal restrição tenha comprometido qualquer resultado.

Construo a narrativa deste experimento a partir de dois eventos principais, os quais destaco pela relevância da contribuição que deram à pesquisa. O primeiro foi, justamente, a elaboração do espelho de mediação, que se configurou não apenas como uma contribuição metodológica e um importante instrumento de sistematização dos procedimentos, como também fez possível o compartilhamento deste processo. O segundo, a mediação do

espetáculo *Foi Carmen*, dirigido por Antunes Filho, sobre o qual me detenho com mais detalhes adiante.

Evento A. Elaboração do espelho

A elaboração do espelho, como disse, surgiu a partir da demanda de organizar o processo de criação de uma atividade de mediação com vistas a compartilhá-lo. A pergunta ‘Como mediar um espetáculo de teatro?’, de certa forma, atravessava os objetivos de aprendizagem do *Caravanas Mediadas*. Em nenhum momento pretendeu-se como formulário ou ficha de aula, tanto que recebeu o nome de espelho. Assemelha-se ao roteiro, porém é mais flexível, sujeito às modulações de cada mediador. Reitero, ainda, que o espelho não condiciona um formato específico de mediação; vai se realizar de maneira distinta com cada mediador, levando em consideração as características e contextos de cada espetáculo, respeitando a condição da singularidade. É, antes de tudo, um olhar sobre o processo criativo do mediador.

O espelho surge já assentado sobre uma prática. Para constituir a primeira versão, baseie-me no processo – de certa forma, intuitivo – que já tinha realizado em 2011 com o espetáculo *Danaides* e também com os espetáculos que mediei quando atuei na coordenação pedagógica do projeto de manutenção da companhia teatral S.A.I³⁸, que não compuseram as narrativas deste capítulo pelo pouco material sistematizado durante sua execução. Empreendi um esforço, portanto, de entender meu processo no tempo, me relacionando com a cronologia que o formato impunha (antes, durante e depois da peça); de entender que habilidade cada movimento demandava; e de entender como questões sobre os abandonos e os princípios da experiência poderiam ser incorporadas ao processo. No espelho operam, como na maioria dos instrumentos, algumas generalizações e se projetam repetições, que se modularão de acordo com as condições da mediação que estabelecemos no Capítulo 2.

Aquilo que constituiu a primeira versão do espelho, na verdade, é bastante semelhante ao que apresentei anteriormente, com algumas diferenças na forma de abordar cada movimento e também no enxugamento de algumas metas que não estavam necessariamente

³⁸ O Setor de Áreas Isoladas (S.A.I) foi um grupo teatral formado pelos atores e diretores Diego Bresani e Rodrigo Fischer e pelas atrizes Ada Luana, Camila Mesckell e Taís Felipe. Atuou de maneira muito ativa no período de 2008 a 2012, quando anunciou sua dissolução no encerramento da primeira temporada da peça *Qualquer coisa eu como um ovo*. Sua produção principal foi a criação de uma trilogia de espetáculos sobre a violência. A pesquisa do grupo envolveu a criação de textos dramáticos próprios, a utilização do humor e da ironia nos conflitos e na composição das personagens, além da mescla de elementos absurdos com interpretação naturalista.

convergentes com a perspectiva conceitual da experiência. Apresento abaixo as duas versões e comento as modificações sofridas.

PRIMEIRA VERSÃO	VERSÃO MAIS RECENTE
<p><u>Processo de preparação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > definição do público-alvo e contexto da ação 	<p><u>Movimento de diagnóstico</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > definição do público-alvo e contexto da ação > relação com os artistas
<p><u>Processo de pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > pesquisa de informações privilegiadas (listar) > análise do espetáculo: formal e histórica > definição do ângulo de ataque > escolha das pistas > pontos de retomada do ângulo de ataque > pontos de retomada periféricos 	<p><u>Movimento de pesquisa</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > meu contato com a obra: análise da obra e memória da experiência > pesquisa de informações privilegiadas > definição do ângulo de ataque > escolha das pistas
<p><u>Processo de criação pedagógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > atividades para sensibilização > roteiro de perguntas para o debate > atividades para retomada do ângulo de ataque e abordagem periférica > atividades para desdobramento criativo > produção de material didático (fichas pedagógicas) 	<p><u>Movimento de criação pedagógica</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > atividades para conquista da Serenidade > debate com os artistas > atividades para o desdobramento das impressões e/ou compartilhamento da experiência > produção de material didático

Tabela 2. Quadro comparativo entre a primeira versão e a versão mais recente do espelho de mediação.

Não busco, na nomeação de cada movimento, uma abordagem etimológica; vislumbro, antes, a potência de gerar imagens que cada uma carrega. Dito isto, para começar, preparação pressupõe o encaminhamento para uma ação já determinada, enquanto que o diagnóstico sugere um movimento cartográfico diante do contexto. Não importa exatamente a sugestão cronológica de que uma ação seria anterior à outra, mas a disponibilidade para o aberto, o erro, a intuição, o processo. O movimento de diagnóstico é um momento de descoberta: a partir dali se alinham as iniciativas, se encaminham as decisões e se orientam os caminhos.

Caso incomode a carga científica do termo, cabe lembrar que toda ciência também é descoberta pura. Agregou-se a este movimento uma importante entrada, que denominamos relação com os artistas. Por mais que ela já estivesse, de certa forma, pressuposta na pesquisa de informações privilegiadas, consolidou-se como um momento importante de conquista da autonomia do terceiro espaço, envolvendo negociação, flexibilidade e entendimento das expectativas dos artistas (ainda que tal entendimento não vá ser soberano na constituição da mediação).

No movimento de pesquisa, de um espelho para outro, observa-se um enxugamento de ações, especialmente nas entradas finais de retomada. A perspectiva da retomada, como pensada inicialmente, era a de viabilizar vetores que pudessem descrever se aquilo que fora endereçado na mediação havia completado seu ciclo e chegado até o espectador. A partir da conceituação da experiência como algo mais movente, mais aleatório, não pareceu interessante continuar considerando pontos de retomada; isto seria como conduzir o espectador por um percurso dentro da obra e assegurar que ele passaria exatamente por ali. Ao consolidar indicadores ao invés de pontos de retomada continuamos, de certa forma, a cercar os efeitos da mediação, mas de uma maneira menos direcionada e menos indutora.

Procurei, também, expandir a ideia de análise da obra, agregando ao espelho atravessamentos subjetivos, guardados como memória e, ao mesmo tempo, relativizando as possibilidades de abordagem do espetáculo do ponto de vista analítico. Gostaria de reforçar que, quando apresentei o projeto de mestrado, considerava a mediação na perspectiva de mediação da análise da obra, restringindo o contato – que hoje vislumbramos no contexto da experiência – ao campo da interpretação. Reformular esta abordagem me fez revisitar, também, a forma de abordar a análise do espetáculo dentro do espelho.

No movimento da criação pedagógica – acho importante reforçar a ideia de criação, o mediador é criador - chamo a atenção para o fato de que ela mobiliza o exercício da pedagogia do teatro, e não da pedagogia puramente. O mediador consegue modular situações e competências do campo teatral para o campo do ensino. Da mesma forma que atua no terceiro espaço entre artistas e espectadores, o faz entre o teatro e a educação. Considera, também, os princípios suscitados no devir pedagógico da experiência e os faz operar neste movimento.

Já a troca do termo sensibilização por Serenidade tem motivação simples, para cumprir protocolo de alinhamento conceitual. Discutimos e delineamos bem o que queremos dizer com Serenidade, a partir de como Heidegger a define, e não utilizamos em nenhum trecho a palavra sensibilização que, apesar de mais difundida, portanto, tornou-se menos

vigorosa em termos de imagem e no estabelecimento de vínculos com a experiência. A inclusão da ideia de compartilhamento, como já dito anteriormente, deu-se na tentativa de pensar o abandono posterior ao contato com a obra, uma vez que reiteradamente a transformação acontece quando compartilho o que vivi com meus pares e me dou conta dela.

Ao longo de duas edições das *Caravanas Mediadas*, orientei propostas de mediação a partir do espelho. Algumas se deram dentro do próprio projeto, para peças a que assistimos juntos, e outras em seus estados de origem, para projetos paralelos junto a escolas ou mesmo para a fase da *Caravana de Espetáculos*, em que levamos trabalhos criados por alunos e professores do CEN para se apresentarem nos polos da UAB. Nas duas edições, a proposta deu-se apenas no plano da elaboração, sem aplicação. Já nos estados, houve ocasiões em que os estudantes, de fato, viveram a experiência de criar um espelho inteiro e colocá-lo em prática. Dessas últimas, estive presente em apenas duas, mas não gerei dados sobre elas. Não entendi, naquele momento, que poderiam servir de indicadores para a pesquisa.

Em 2013, fiz minha última participação no projeto *Caravanas Mediadas* e desde então não acompanhei mais sua realização. A formação dos estudantes e as atividades de mediação na edição de 2014, em que não estive, continuaram se baseando no espelho que construí na primeira edição do projeto, em 2012.

Evento B. Mediação do espetáculo *Foi Carmen*

Assistimos ao espetáculo *Foi Carmen* no dia 17 de julho de 2012, na Sala Martins Penna do Teatro Nacional Cláudio Santoro. *Foi Carmen* é uma criação do diretor Antunes Filho sobre as ressonâncias do mito Carmen Miranda em nosso tempo. Segundo matéria a respeito do espetáculo veiculada no site Folha de São Paulo, a “alusão explícita à atriz e cantora luso-brasileira Carmen Miranda (1909-55), com canções, gestos, figurinos e adereços (samba, em suma), surge junto com referências ao butô, ao nô e ao kabuki”. Declaradamente, Antunes faz da peça uma homenagem ao mestre do butô, Kazuo Ohno, inclusive citando a renomada obra *Admirando la Argentina* ao final do espetáculo, no que poderia ser considerado um paralelo entre Carmen e a dançarina argentina Antonia Mercé y Luque (1890-1936), que motivou Ohno a criar sua obra. A matéria fala, ainda, de um enredo mínimo, já que o espetáculo se constitui a partir de cenas descoladas de uma linearidade explícita e sem referências diretas entre elas. Há figuras que conduzem a ação e se repetem ao longo do espetáculo. Há pouca palavra, imprimindo maior força de expressão nas imagens e movimentos, abstratos em sua maioria.

Assim como em *Danaides*, o espelho de mediação para o espetáculo *Foi Carmen* não fora desenvolvido à época de sua mediação. Fiz o esforço de sistematizá-lo agora, para a dissertação. Dessa forma, no momento do exercício, não fizemos nenhuma sensibilização prévia, ou seja, não houve atividades para a conquista da Serenidade. O único apontamento para o grupo de estudantes foi dividi-los em duplas para que pudessem observar e descrever de que maneira era trabalhada cada variável de composição da cena: iluminação, figurino, personagem, texto etc. Tínhamos como foco investigar de que forma os estudantes abordariam o espetáculo por conta própria; queríamos um diagnóstico de sua habilidade de análise, de captura da própria experiência e, mais do que isso, daquilo em que se apoiavam para fazê-lo. Segue abaixo o espelho.

ENTRADAS	DESCRIÇÃO
Contexto	Oficina com 3 horas de duração em sala especializada e equipada para aulas de teatro.
Público-alvo	Estudantes de Licenciatura em Teatro, no contexto do projeto <i>Caravanas Mediadas</i> , dedicado a estudar sobre mediação teatral.
Pesquisa e contato com artistas	Não houve contato com os artistas nem pesquisa de informações privilegiadas.
Ângulo de ataque e mote para o abandono	O sentido e a falta de sentido na abstração e no gesto abstrato, provocando o abandono por incompreensão do modo de expressão e das variáveis de conteúdo.
Pistas (se houver)	Reparar e descrever os diversos componentes do modo de expressão teatral: iluminação, sonoplastia, figurino, cenografia, texto, personagens, direção etc.
Atividade para conquista da Serenidade	Conversa, em caráter deliberativo, solicitando que ficassem atentos às pistas.
Debate	Não houve debate.
Atividade para desdobrar e compartilhar	Atividade da acupuntura poética a partir de procedimentos do espetáculo.

Instrumento para coleta de dados	Debate entre os estudantes e depoimentos (capturados em vídeo).
Produção de material pedagógico	Não foi produzido material.

Tabela 3. Espelho de mediação do espetáculo *Foi Carmen*.

A opção por concentrar a mediação apenas no momento após o espetáculo, nas atividades de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência, funcionou como que o isolamento de uma variável. A escolha pela atividade da acupuntura poética, que descrevo mais adiante, surgiu a partir de uma provocação da orientadora desta pesquisa, que sugeriu que a mediação deveria mobilizar o corpo todo; um saber que se desse no corpo inteiro, e não apenas em suas faculdades intelectuais, da ordem do sentido. Como veremos, a acupuntura poética ativou componentes de presença que talvez não tivessem sido atingidos fora da totalidade do corpo. Hoje, olhando para o experimento, percebo que boa parte de seus resultados estão pautados pela eficiência metodológica do exercício de acupuntura. Possivelmente, outro exercício teria gerado outros resultados. Também acho importante dizer que não realizei o experimento em outros contextos, por entender que não tínhamos as condições básicas para realizá-lo.

Vivenciei, então, a acupuntura poética na disciplina *Encenações em Jogo: Experimentos de Criação e Aprendizagem do Teatro Contemporâneo*, ao longo do primeiro semestre de 2012. De lá até aqui, não encontrei registros sistematizados da prática e, por este motivo, restrinjo sua descrição à descrição de meu contato com ela na ocasião desta disciplina, ministrada pelo professor Marcos Bulhões, que vinha desenvolvendo e experimentando, juntamente com seus orientandos tais atividades. Basicamente, consistia em pinçar – ou pulsar – pontos do espetáculo no corpo do espectador. A pulsão partia de procedimentos observados na obra e reproduzidos fora dela como citações cênicas. Observava-se, por exemplo, o procedimento de coralidade em diversos espetáculos dirigidos por José Celso Martinez Corrêa. Descrevíamos, então, o que seria a coralidade, com que qualidades a observávamos e partíamos para a experimentação, pulsando-a em nossos próprios corpos. Aliava-se ao exercício prático, portanto, uma perspectiva de análise, mas que não era puramente de interpretação e, sim, de configuração das variáveis de expressão e

conteúdo de determinada obra. Identifico tal procedimento e o vivencio no meu corpo. Percebo tal movimento e o reproduzo.

Posteriormente à citação cênica, à experimentação do movimento ou do procedimento no próprio corpo, éramos conduzidos a continuar e criar a partir daquela primeira operação. Somava-se, então, àquela camada inicial de releitura uma segunda camada, criativa, inventiva. Ao executar movimentos ou procedimentos da peça, nos aproximávamos de componentes de presença que constituíam a experiência tanto quanto os componentes de sentido. A convocação do corpo em sua totalidade era, de fato, fundamental para que esses componentes oscilassem junto aos de sentido, privilegiados enormemente pelas demais atividades. Entendi, neste momento, a provocação vinda da orientadora.

Voltando aos estudantes das *Caravanas Mediadas*, no dia seguinte ao espetáculo nos reunimos para realizar a mediação e desdobrar o contato com *Foi Carmen*. Tivemos, de começo, uma conversa bastante descritiva. Os estudantes não conseguiram se reconhecer enquanto sujeitos de uma experiência diante daquele espetáculo. Como previsto no espelho, correram o risco do abandono posterior (já que não abandonaram inicialmente por conhecer a ética do espaço teatral): demonstraram grande dificuldade de entendimento da obra e, diante de uma incapacidade de se posicionar criticamente no debate sobre algo que não haviam entendido ou pelo qual não haviam sido tocados, não sabiam dimensionar o contato com a obra.

Lembrei-me da conversa com uma amiga pintora (mediadora à paisana) sobre o trabalho de uma artista plástica a quem eu vinha acompanhando e que ganhava cada vez mais projeção no circuito das artes, sem que eu, contudo, conseguisse dialogar com ela. Seus trabalhos se compunham de maneira abstrata, com grandes massas de tinta espalhadas pela superfície do quadro. Confessei, então, para minha amiga a incapacidade de diálogo com aquele material que me parecia tão valoroso. Foi quando ela me disse: – “Tem que pintar para saber que experiência um quadro como esse está propondo”. Na hora fiquei encabulado: como assim, tem que pintar? Então preciso fazer teatro para ver certas peças? Aquilo ficou vagueando, como um pensamento solto. Pouco depois, refletindo com mais cuidado sobre aquela mediação – porque fora uma mediação –, e hoje, com a clareza que tenho sobre as particularidades da experiência estética, entendo que minha amiga estava chamando atenção para uma qualidade de presença daquela obra intangível pela ótica do sentido. Eu não conseguiria apreender o trabalho daquela artista plástica apenas pela descrição hermenêutica ou metafísica; e não conseguiria apreendê-lo em sua qualidade de presença se não experimentasse o tipo de presença que ele mobiliza. Pintar seria vivenciar aquela obra no

corpo inteiro, como na citação cênica. Não comecei a pintar, mas o fato de deixar a balança da experiência estética voltar a oscilar, desativou os inibidores do primeiro ser e me mobilizou a suscitar os efeitos de presença daquele trabalho; passei a ver a massa de tinta como textura, o volume da massa como peso, as cores como jogos de percepção ótica e exacerbação do sentir da visão. Contive o abandono posterior que era, nas obras desta artista, reiterado.

Realizei, então, com os estudantes a atividade de citação cênica³⁹ a partir do espetáculo *Foi Carmen*. Indiquei que selecionassem, cada um, uma imagem-movimento da peça e que, ao desdobrá-la criativamente, buscassem inserir três procedimentos que eu havia pinçado do espetáculo: depoimento pessoal, qualidade ritualística e criação apoiada em uma linguagem não verbal. Deveriam, ainda, responder a pergunta: quem é Carmen Miranda para mim? Como se vê, de certa forma, eu já apresentava a eles uma perspectiva de análise da obra, mas calcada basicamente no reconhecimento dos procedimentos, como demonstrei no Capítulo 2 e como Bulhões fazia nas vivências da acupuntura poética. Cada estudante, então, selecionou uma determinada imagem-movimento da peça (com ou sem som) e, durante aproximadamente 40 minutos, experimentou-a no próprio corpo seguida do complemento. Ao fundo, tocavam músicas de Carmen Miranda. Transcorrido o tempo, cada um demonstrou, em roda, o movimento citado. Fizemos o exercício coletivo de reconhecer o movimento e associá-lo aos momentos correspondentes do espetáculo, o que foi fundamental. Fiz, também, o exercício de investir breves comentários na perspectiva de dirigir cada citação, convocando-os a uma qualidade de presença, de olhar, de desenho do movimento mais exigente; afinal, se tratava de uma citação. Em seguida, apresentaram individualmente o movimento citado seguido pelo movimento inventado e nos sentamos em roda, novamente, para conversar sobre o que tínhamos visto.

A conversa não foi conduzida na perspectiva de analisar o espetáculo, mas de relatar como tinha sido a atividade da acupuntura para cada um. Todavia, a medida em que iam explicando a escolha do movimento citado e a forma como tinham se sentido em relação ao movimento inventado, questões sobre o espetáculo surgiam espontaneamente. Escolhas dramáticas passavam a fazer sentido, movimentos abstratos encontravam conexões, as ressonâncias do mito Carmen Miranda apareciam nas conversas, conforme trechos transcritos abaixo. A experiência, quase abandonada, era retomada e se fazia atravessar no próprio corpo.

O estudante Joaquim começa chamando atenção para o fato de que o exercício da acupuntura permite materializar aquilo que sempre ouvimos dizer: que os espectadores se

³⁹ Anexo V.

apegam a momentos diferentes, que a visão de um é diferente da visão do outro. Ao notar escolhas tão distintas nas citações, ficara intrigado com as motivações e percepções de seus colegas. Marly, por sua vez, se colocara no lugar dos atores ao perceber que um “simples gesto” (palavras dela) ou um “simples movimento” partiam de um trabalho intenso de concentração e foco – e aquilo redimensionara sua relação com os efeitos de presença da obra. Este movimento foi parecido com o de Juliana que, ao citar a cena em que uma das atrizes se encontrava vendada, tomara o lugar da personagem: “como será que é lá fora?”. Colocara-se no lugar; atualizara a perspectiva da ficção naquelas condições. Esta mesma Juliana perguntara, em seguida, porquê pinçar o ritual como procedimento; não havia compreendido. Antes que eu respondesse, a estudante Suely se adianta dizendo a qualidade ritualística atravessava a peça toda. Pouco antes, ela houvera dito que, mesmo fazendo, não tinha entendido a atividade da mediação. No entanto, ao longo do exercício, compreendera a proposta. Chamou-lhe a atenção o fato de precisar se ater aos detalhes, detalhes que não necessariamente haviam lhe tomado na noite anterior (inibida pelo excesso de informação?).

Para o estudante Thiago, a acupuntura fora um momento para lembrar o que vivera na plateia (memória da experiência ou memória de um momento?). Relatara sua expectativa enquanto espectador para que, de certa forma, a obra fosse clara, mesmo sabendo que nem sempre a plateia precisa sair gostando; ainda assim, ele não gosta de deixar algo na sombra. O que seria a sombra para Thiago? Mais adiante ele descreve: – “Há uma cena super forte, que ainda não consigo traduzir. Ficou só a imagem muito forte. Ele [o ator em cena] não se equilibra, ele é desequilibrado, ele se ergue ou não... Para mim, [o espetáculo] é muito simbólico o tempo todo”. A colocação de Thiago é controversa pois ele se deixa impactar pelos signos, mas parece abandonar se não consegue designá-los, em atitude parecida com a minha diante das obras daquela pintora que mencionei anteriormente. Nota-se uma espécie de dificuldade de se relacionar com o sentido da prática se ele estiver mais fortemente calcado em um efeito de presença.

A partir da fala de Thiago, os estudantes começam a trazer outros signos que lhes despertaram a curiosidade no espetáculo e, sem necessariamente analisá-los, mobilizam sentidos possíveis – e afetações possíveis. Como mediador, conduzo o jogo de suscitações, aponto questões, desdubro análises que os estudantes tenham começado sem porventura conseguir terminar. Como mediador não sou nulo, mudo, impassível. Também não defendo a obra na perspectiva de assegurar seus sentidos, caso isso fosse possível e caso os sentidos da obra fossem, assim, apreensíveis de modo tão homogêneo. Juntos, como narradores, desenvolvemos nossa experiência e, às vezes, cabe a mim assumir certos lugares de fala, estar

junto com o estudante quando ele se der conta não da diferença entre o que eu sei e o que ele deve aprender, mas entre o que ele agora sabe e não sabia antes, como o mestre ignorante de Rancière.

Na dinâmica da atividade, os estudantes – ao menos, os que se colocaram – conseguiram olhar para o espetáculo de maneira distinta. Discutiram a qualidade de movimento dos atores, o lugar do gesto, o processo de criação. Começaram a suscitar momentos de intensidade ao longo do espetáculo, descreveram imagens, suas sensações, suas tentativas de acomodação e se mobilizaram a se relacionar com a obra sem passar necessariamente pela análise em seu sentido estrito. Análise aqui era descoberta. Descoberta que a utilização do figurino transformava-o em máscara, pois alterava todo o corpo dos atores no momento em que os vestiam. Descobertas até mesmo minhas como espectador ao ver, por exemplo, a citação do Thiago, que era a citação da mão presa, do movimento amarrado. Quando assisti ao espetáculo, não me senti atravessar por esse momento. Ao vê-lo em Thiago pensei em como a simbologia de Carmen está muito construída sobre a imagem de suas mãos soltas cortando o ar e em como é desestabilizante vê-la sem poder mexê-las, ver a pulsão de um movimento não-realizado espalhar-se pelo corpo, pelo pé, canalizado em tensão. As mãos presas são uma imagem recorrente no decorrer da peça. Da nossa parte, como espectadores, um desejo e uma expectativa de que em algum momento elas se libertem.

Não avalio esta atividade como uma conquista da interpretação da obra pelos estudantes. A experiência não se favoreceu por isso. Antes, constituiu uma sabedoria singular acerca dos efeitos de presença que ela provoca. Favoreceu a conversão da atenção e a desativação dos inibidores, afastando a necessidade de compreensão detalhada e informativa, como se a presença já justificasse e constituísse efeitos de igual valor que o sentido. Podemos retomar o exemplo de Gumbrecht (2010, p. 184) e os tambores japoneses: compreender as alterações que se deram na relação do espectador (que ele chama ocidental) com as coisas do mundo dependia de ultrapassar o provável impulso inicial de sair do teatro. Como na mediação do quadro da pintora abstrata, esta mediação pela acupuntura poética devolveu à obra uma oscilação que lhe havia sido roubada pela expectativa de absorvê-la exclusivamente em sua dimensão de sentido.

Em termos de indicadores, conseguimos localizar a eficácia desta atividade na entrada de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência. Principalmente, conseguimos compreender que a ativação dos princípios da experiência ligados ao sujeito (reflexividade, subjetividade, transformação), após o contato com a obra, evitam o abandono posterior e favorecem a experiência desde outra perspectiva, inclusive no

que diz respeito a uma continuidade. Ainda, pelos depoimentos, conseguimos notar que os estudantes demonstraram capacidade de suscitar elementos e de, posteriormente, relacioná-los com elementos da mediação e também de seu cotidiano (se pensarmos em todas as discussões acerca do ator e seu exercício).

Resumo e finalizo com a fala da aluna Suely, que me chamou deveras a atenção. Em determinado momento de seu depoimento, ela diz: – “Agora entendo melhor essa coisa do contemporâneo”. Faltavam-lhe as palavras corretas, mas ela sabia de que forma tinha sido transformada. A mediação tinha funcionado em suas diversas abordagens: tanto em relação ao sentido das práticas, quanto em relação ao sentido das obras, quanto na própria disposição de Suely em desestabilizar-se diante do novo, para apreendê-lo. A sensação é que Suely vivenciara o processo completo da mediação, ativando os princípios da experiência, desativando seus inibidores e abandonando-se para não abandonar.

Festival do Teatro Brasileiro

A maneira com que o Festival de Teatro Brasileiro (FTB) dialoga com a mediação teatral é por meio da realização de um programa de mediação voltado para a inclusão de alunos de escolas públicas das cidades por onde passa nas apresentações dos espetáculos. Dá-se em três movimentos: ida à escola dias antes da peça, ida ao teatro para assistir à peça e retorno à escola dias depois da peça. Quando cheguei ao projeto este formato já estava definido e precisei me adequar. Todavia, era convergente com aquele elaborado por Desgranges em seus “ensaios de desmontagem”, os quais constituíram a base seminal da pesquisa. Da minha parte, fiz o exercício de entender com mais clareza o objetivo de cada movimento e também como eles se diferenciavam das outras mediações. No FTB, por exemplo, fizemos as atividades para a conquista da *Serenidade* em noventa minutos, no espaço da escola; em *Danaides* foram apenas vinte, com os alunos já no teatro. Ambos os resultados foram interessantes.

Atuei como coordenador pedagógico em 2012 e novamente em 2014, na equipe capitaneada pelo produtor Sérgio Bacelar. Chama a atenção o fato de que o próprio Bacelar, idealizador do Festival, foi quem despertou a vocação mediadora do FTB. A demanda não partira dos artistas, nem de uma equipe de professores, mas dele mesmo. Nas duas edições em que participei tive a oportunidade de experimentar diversas variáveis presentes na pesquisa e, especialmente, atravessar todas as entradas do espelho de mediação. Entrar em contato com o processo de mediação do começo ao fim significou também entrar em contato com variáveis

que ainda não tinham aparecido como, por exemplo, trabalhar com artistas que eu não conhecia, atender um público em massa de maneira mais detalhada (foram em média três mil alunos em cada edição do projeto); oferecer a mesma proposta de oficina para estudantes de diferentes estados; treinar mediadores com experiência profissional muito desigual, desde estudantes do segundo ano de Artes Cênicas até mestres com titulação acadêmica.

Ressalto que, neste projeto, na maior parte do tempo, não atuei diretamente no contato com os estudantes ou, melhor dizendo, na condução das atividades com eles. Estive sempre presente na sala, mas principalmente como observador. Por isso, precisei desenvolver uma estratégia de formação desses mediadores, que consistiu, em 2012, na leitura e na discussão coletiva de textos⁴⁰ relacionados à peça e de textos ditos metodológicos, voltados à temática da mediação, além da elaboração conjunta das atividades de conquista da Serenidade e de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência. Em 2014, por sua vez, mantivemos o recurso da leitura, mas levei as atividades previamente definidas para que as experimentássemos juntos.

Percebi ao longo do FTB que os instrumentos de avaliação poderiam ser diferentes para cada etapa e para cada espetáculo – inclusive se pensarmos na condição da singularidade –, mas já não era possível levantar esses dados. Percebi, por exemplo, que se eu tenho uma aula gravada em audiovisual (ainda que apenas como registro), posso fazer uma descrição mais detalhada da aula para avaliá-la quanto aos seus objetivos, à resposta da turma, ao envolvimento com cada atividade. Mais tarde, posso comparar a avaliação no relatório dos mediadores responsáveis por aquela turma (atuam sempre em dupla) com a minha própria, e notar o que converge e o que diverge. Já no teatro, posso observar com mais detalhes essa turma específica durante o espetáculo. Posso, por fim, cruzar os dados do questionário e a própria participação da turma. A consciência, todavia, de isolar a turma como variável só aconteceu tardiamente. O questionário, inclusive, era aplicado sem diferenciação e só quando vi padrões de repetição de resposta em uma mesma turma é que vislumbrei a aplicabilidade desse instrumento de forma cruzada.

O Festival do Teatro Brasileiro, como campo de pesquisa, foi um momento de consolidação e amadurecimento do espelho de mediação. Apresento, em seguida, de forma avaliativa, os espelhos de dois espetáculos dos quais coordenei a mediação. Após termos passado por todas as fases, é interessante ver como ele se efetiva na prática e como se dão os

⁴⁰ Anexo VI.

processos de decisão em cada momento. Para finalizar, suscito a memória de três momentos marcantes no percurso do projeto que foram fundamentais para a consolidação da pesquisa.

O primeiro espetáculo é **Miséria, Servidor de Dois Estancieiros**, uma adaptação do texto clássico de Carlo Goldoni – *Arlequim, Servidor de Dois Patrões* – para o universo gaúcho. No enredo, o protagonista decide servir a dois senhores ao mesmo tempo e se envolve em toda sorte de confusões e desentendimentos. A montagem da companhia Oigalê⁴¹ localiza o conflito em uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, na fronteira (talvez com o Uruguai), e assume a estilização farsesca, especialmente na composição dos tipos e nos figurinos. O espetáculo é concebido para apresentações ao ar livre em parques, praças e ruas, com um desenho ágil, simples e funcional de cenografia, figurinos coloridos, inspirados nas vestimentas gauchescas do final do século XIX com citações da *commedia dell'arte*.

O planejamento das oficinas de mediação – uma para antes da peça e outra para depois – foi realizado coletivamente no grupo de mediadores. Desde a escolha do ângulo de ataque até a escolha das atividades que compuseram cada oficina, passamos ao longo de três dias pelo exercício de criação do espelho, conforme abaixo.

ENTRADAS	DESCRIÇÃO
Contexto	Oficina ⁴² de 90 minutos em sala de aula ordinária para o primeiro movimento e oficina ⁴³ de 45 minutos em sala de aula ordinária para o terceiro movimento.
Público-alvo	Estudantes de duas escolas públicas de Ensino Médio, sendo uma em Ceilândia e outra em Taguatinga.
Pesquisa e contato com artistas	Visualização do vídeo de registro do espetáculo, pesquisa de material <i>online</i> (matérias de jornal, críticas, entrevistas etc.) e entrevista com os artistas.
Ângulo de ataque e mote para o	A complexidade narrativa diante da quantidade de personagens e da repetição de suas entradas e saídas, provocando o abandono por dificuldade de desativar os inibidores da experiência e pelo

⁴¹ A Oigalê Cooperativa de Artistas Teatrais surgiu em 1999 e, desde então, mantém um trabalho contínuo e de pesquisa. Ao longo destes anos produziu oito espetáculos que mantém em repertório. O grupo anualmente faz temporadas de teatro de rua nos parques e praças de Porto Alegre, além de apresentar em escolas e entidades. Também realiza cortejos e intervenções cênicas.

⁴² Anexo VII.

⁴³ Anexo VIII.

abandono	desconhecimento da ética do exercício teatral.
Pistas (se houver)	Identificar elementos da cultura gaúcha ao longo do espetáculo (visuais e sonoros) e reconhecer os próprios personagens em relação ao que foi falado sobre cada um deles.
Atividade para conquista da Serenidade	Oficina de jogos teatrais, partindo de uma conversa sobre cultura gaúcha (abordagem temática) em formato de roda de chimarrão e um exercício de descrição dos personagens baseado em fotos do espetáculo.
Debate	Não houve debate.
Atividade para desdobrar e compartilhar	Roda de conversa sobre as impressões e visões a respeito do espetáculo.
Instrumento para coleta de dados	Depoimentos dos estudantes e dos artistas, observação do público ao longo do espetáculo e questionário.
Produção de material pedagógico	Marcadores de página ⁴⁴ para alunos com os diferentes personagens da peça e apostila para o treinamento dos mediadores.

Tabela 4. Espelho de mediação do espetáculo *Miséria, Servidor de Dois Estancieiros*.

Em linhas gerais, escolhemos como mote para a conquista da Serenidade um trabalho com elementos da cultura gaúcha tradicional e o modo de expressão do teatro de rua. Isso se justificava porque o espetáculo, como dissemos, relia a fábula de Goldoni por meio da inserção de elementos dessa cultura. Durante uma hora e meia, portanto, os estudantes fizeram exercícios práticos de concentração, tomaram chimarrão compartilhando seus conhecimentos sobre o Rio Grande do Sul e conversaram sobre as especificidades do teatro de rua a partir de um exercício de variação do andar.

Percebemos, na atividade da roda do chimarrão, que a maioria das curiosidades e a entrada na maioria dos assuntos deveria partir do mediador. Hoje, entendo que a atividade estava mais preocupada em informar que propriamente em aproveitar o contexto da roda para estabelecer fluxos de conversa e confrontamento de pontos de vista – o que seria uma forma também de desestabilizar e problematizar a opinião. Não havia, naquele momento, a clareza de que poderíamos estar reforçando os inibidores da experiência ao invés de anulá-los.

⁴⁴ Anexo IX.

Quanto ao exercício do andar, a proposta era experimentar corporalmente o exagero no gesto e no movimento, próprios à maior parte dos espetáculos feitos para a rua ou, ao menos, para aquele espetáculo em específico. Como dissemos antes, a mediação é singular e se transforma de espetáculo para espetáculo. Para finalizar, elaboramos e distribuímos um material didático interativo, na verdade, marcadores de páginas ilustrados com os personagens da peça. A partir dos marcadores, os estudantes conheceram os personagens e começaram a imaginar e descrever, em grupo, que perfis cada personagem teria a partir dos elementos que estavam visíveis na imagem (figurino, máscaras, gestualidade).

Este desenho de oficina se deu em decorrência da escolha do ângulo de ataque, que ainda considero adequada. De fato, a complexidade da fábula – devido à grande quantidade de personagens e à velocidade das ações em contraponto à pouca variação espacial – poderia estimular o abandono por incompreensão do modo de expressão. Como não tínhamos interesse, naquele momento, de promover uma mediação que se concentrasse no tema propriamente da fábula (relações de classe, conflitos amorosos etc.), acabamos por fazer um recorte temático paralelo, que dizia respeito à releitura do clássico feita pelo grupo.

A escolha temática do ângulo de ataque em uma mediação não significa, necessariamente, induzir a uma apreciação interpretativa. Todavia, o tema possui, de fato, uma tendência a estimular a manutenção dos inibidores da experiência, posto que apela à informação e à opinião em decorrência da possibilidade de sua decodificação mais objetiva. Por isso, quando da mediação do segundo espetáculo que traremos a partir de nossa análise, o espetáculo *Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*⁴⁵, conseguimos nos valer dos resultados coletados naquela primeira mediação para retomar a utilização do tema como ângulo de ataque.

Entre Nós, gira em torno de dois atores no processo de criação de uma história de amor entre dois jovens gays, personagens batizados por eles de Fabinho e Rodrigo. Neste meio tempo, os atores se embaraçam na concepção da história, por conta dos próprios preconceitos, recalques e visões de mundo diferentes acerca do tema diversidade sexual. Em cena, à medida em que vão elaborando a narrativa, os dois atores dão vida a todos os personagens que aparecem: os pais dos protagonistas, a amiga apaixonada, o colega homofóbico, a diretora da escola. O conflito se estabelece e se intensifica com o surgimento dessas figuras e espelha-se nos próprios atores, que muitas vezes não chegam a um consenso sobre os rumos da história. A escolha dos personagens expande a discussão temática

⁴⁵ O espetáculo tem direção e dramaturgia de João Sanches e atuação de Anderson Dy Souza e Igor Epifânio, além de trilha sonora executada ao vivo pelo músico Leonardo Bittencourt.

anunciada no título e acaba por promover reflexões sobre família, amizade, identidade, direitos humanos, amor e autonomia.

A peça é linear, ou seja, os acontecimentos seguem um fluxo cronológico: apresentação do conflito, desenvolvimento do conflito e resolução do conflito, necessariamente nesta ordem. Grande parte da ação é narrada e desenvolvida em situações que configuram soluções dramáticas mais comumente utilizadas por outros modos de expressão (literatura, cinema) ou mesmo no teatro. A peça se auto intitula comédia e justamente por ser assim confere leveza e contraste ao tema, que é geralmente denso (especialmente em contextos institucionais). A trilha sonora executada ao vivo pontua a ação com efeitos, criando climas e tensões. Também participa na construção e diferenciação dos personagens por meio de que chamamos de *leitmotiv*, ou seja, um enunciado musical que se repete quando determinado personagem entra em cena, como que anunciando sua chegada. Em sua evolução narrativa contínua, a encenação abdica de elementos realistas para compor os espaços da ação e a ocupação da cena se apoia na luz e na movimentação dos atores.

ENTRADAS	DESCRIÇÃO
Contexto	Oficina ⁴⁶ de 90 minutos em sala de aula ordinária para o primeiro movimento e oficina ⁴⁷ de 45 minutos em sala de aula ordinária para o terceiro movimento.
Público-alvo	Estudantes de escolas públicas de Ensino Médio no estados do Acre, Espírito Santo e São Paulo.
Pesquisa e contato com artistas	Visualização do vídeo de registro do espetáculo.
Ângulo de ataque e mote para o abandono	Resistências ao tema da diversidade sexual e combate às formas estereotipadas de abordá-la. Ângulo majoritariamente temático, considerando o abandono pela incapacidade de desativar os inibidores da experiência (especialmente a opinião) e também pela dificuldade (inclusive moral e religiosa) de lidar com as variáveis de conteúdo.
Pistas (se houver)	Não foram deixadas pistas.

⁴⁶ Anexo X.

⁴⁷ Anexo XI.

Atividade para conquista da Serenidade	Oficina de jogos teatrais a partir do mito do andrógino, de Platão, seguida por conversa sobre a ética de ser plateia.
Debate	Não foi preparado nenhum roteiro prévio.
Atividade para desdobrar e compartilhar	Foram experimentadas duas atividades. A primeira, mais próxima ao que vínhamos fazendo, consistia no debate prolongado sobre a ida ao teatro (e não exclusivamente sobre a peça) seguido de atividade de criação de uma história de amor ficcional. A segunda, por sua vez, consistia na realização de uma intervenção fotográfica a partir das questões suscitadas pelo espetáculo (muitas vezes relativas à temática) e da relação de cada dupla ou grupo ou indivíduo com ele.
Instrumento para coleta de dados	Depoimentos de professores e estudantes, observação do público ao longo do espetáculo e a intervenção fotográfica criada pelos estudantes.
Produção de material pedagógico	Marcadores de texto ⁴⁸ para os alunos (contendo imagens dos personagens e sinopse do espetáculo no verso), dossiê pedagógico ⁴⁹ para professores e apostila ⁵⁰ para treinamento dos mediadores.

Tabela 5. Espelho de mediação do espetáculo *Entre Nós*.

Ora, um olhar mais atencioso para o espetáculo e uma conversa com os artistas, especialmente nos debates, deixa bem clara a motivação do trabalho: jogar na roda as discussões sobre diversidade sexual, em especial sobre a homossexualidade e a homofobia. Entender esse impulso do trabalho não é entregar-se ao impulso descritivo e interpretativo, senão perceber um ponto de partida que pode levar o espectador a pensar e repensar suas relações não com o tema da homossexualidade em sua própria vida, com as pessoas homossexuais, com o preconceito. De modo algum, também, reduz a possível experiência da obra apenas ao tema. Antes, parte do tema para dar espaço a atravessamentos de outras ordens, para suscitar os efeitos de presença.

Assim, preparamos as atividades de conquista da Serenidade, por exemplo, de modo a familiarizar os estudantes com as diversas possibilidades de abordagem da homossexualidade – que se estendia para a abordagem dos direitos humanos e das minorias,

⁴⁸ Anexo XII.

⁴⁹ Anexo XIII.

⁵⁰ Anexo XIV.

de forma geral –, promovendo uma discussão a partir da realidade de cada um deles. Como dito no espelho, o excesso de opinião sobre o tema – especialmente, a opinião de cunho moral – poderia disparar o abandono quando do contato com a peça. Organizamos, depois, uma atividade teatral a partir do mito do andrógino, de Platão. O mito narra a divisão do ser humano em apenas dois sexos, ao invés de três, como costumava ser nos primórdios: masculino, feminino e andrógino. Além de discutir o papel social atribuído ao gênero e a dissociação do prazer sexual em relação à função reprodutiva do sexo, o mito funda conceitos que fazem parte do imaginário ocidental, como alma gêmea e amor platônico. Fizemos a leitura coletiva de trechos do mito, garantindo que se mantivesse a fábula inteira, e, divididos em cinco grupos, os estudantes propuseram uma roupagem cênica para o trecho que lhes cabia. Assistimos a cenas em formato de diálogo, cenas narradas, cenas narradas com a exibição paralela da ação, cenas sem texto. A entrada no mito, isento de moralidade e religiosidade, nos permitiu desdobrar o assunto da homossexualidade de diversas maneiras, favorecendo – como sugerido na mediação do espetáculo anterior – a instabilidade da opinião e a parcialidade da informação. Quanto às atividades de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência, ainda que tenham sido realizadas conforme plano de oficina que compõe os anexos deste trabalho, julgamos seus resultados ainda incipientes para fins de análise da mediação no tocante a esta entrada.

Isso posto, para finalizar, destaco três momentos de forte impacto que vivi neste projeto do FTB e que, igualmente, provocaram irrupções no tempo da minha própria narrativa. Dois deles se deram no contexto de um espetáculo do qual também fiz a mediação, mas que não abordei aqui pela carência de registros, indicadores e outros materiais dessa mesma ordem. A última se deu propriamente na mediação do espetáculo *Entre Nós*. Cada um desses momentos foi sintetizado por uma frase que me estimulou a pensar e a buscar maneiras de responder a esses momentos.

O primeiro deles partiu de um aluno da Educação de Jovens e Adultos, em Taguatinga, cidade-satélite do Distrito Federal. Era o segundo encontro com a turma deste aluno, pois que, no dia anterior, os estudantes tinham assistido à peça *O Fantástico Circo Teatro de um Homem Só*, da Cia. Rústica⁵¹. A atividade de desdobramento proposta era bem

⁵¹ A Cia. Rústica surge em 2004, em Porto Alegre/RS – Brasil criada pela diretora Patrícia Fagundes com o objetivo de atuar em uma zona autônoma de trabalho entre artistas plurais. [...] A companhia se propõe a investigar um pensamento não dissociado do corpo, uma crítica atravessada de poesia e humor, problematizando e desenvolvendo continuamente sentidos e formas de suas criações. Trabalha-se sobre uma estrutura que insiste em alguns aspectos singulares do teatro como espaço de encontro; o corpo como princípio de criação e comunicação; os riscos e forças da relação entre atores e público. [...] aceitando o caos e a turbulência como parte dos processos vitais e artísticos. Disponível em <<http://ciarustica.com/quem-somos/>>. Acessado em 30 de março de 2014.

simples: os espectadores deveriam escrever uma carta ao ator da peça contando como tinha sido assistir àquele espetáculo, se conheciam alguma história parecida com aquela etc. Esta atividade fora escolhida porque o mote dramático do espetáculo, criado a partir de elementos biográficos do único ator em cena, Heinz Limaverde, era a saída deste ator do Ceará para o Rio Grande do Sul, onde se estabelecera e construía toda a vida profissional. A carta seria tomada como uma ferramenta de comunicação com quem estivesse distante e remeteria à memória de tantos imigrantes que saíram de seus estados numa época em que as estradas eram precárias, não havia internet e o telefone era caro (e raro). Escolhi, também, sabendo que naquela turma, de faixa etária média acima dos 18 anos, deveria haver muitos estudantes que viveram eles mesmos a imigração ou que tivessem a ocorrência na história de algum parente muito próximo. A imigração para o Distrito Federal, especialmente oriunda do nordeste do país, é muito recente e muito viva. A história do protagonista da peça poderia ser a mesma de vários ali e escrever a carta seria uma forma de resgatar as duas histórias ao mesmo tempo e retomar o espetáculo, entendendo a narrativa como instrumento possível para o desdobramento das impressões e o compartilhamento da experiência.

Antes de indicar a redação da carta, contudo, abrimos para uma conversa porque a própria turma demandou; queriam falar mais, contar o que sentiram, agradecer por terem ido; o espetáculo, de fato, os tocara bastante. E, então, logo no início do debate, um aluno (de quem infelizmente não me recordo o nome, até porque não imaginava que aquela pergunta ressoaria tanto e seria tão importante para configurar um dos tipos de abandono) perguntou: – **“Mas, professor, pra quê esse negócio de teatro”?** Ora, tratava-se de uma pergunta abismal, desértica, devastadora e maravilhosa, para a qual nenhum de nós estava preparado. Havia (e ainda há) tantas respostas plausíveis a essa pergunta, mesmo que nenhuma fosse (seja) completamente possível.

Não era exatamente sobre a peça que aquela turma queria falar (como havíamos nos programado). O estudante dono da pergunta (que era de todos) parecia não estar conseguindo fazer o movimento de volta da experiência; conseguira ir apenas – e isto já é imenso. Vira a peça, até o final, gostara (se é que tal juízo dá conta de alguma complexidade), mas sua dúvida demonstrava que todo o processo até o retorno à sala de aula tinha sido meio intuitivo e – por que não dizer? – incômodo. Mas de onde vinha esse incômodo? De que dependia fazer o movimento de volta? Por que trocar seis aulas científicas por uma ida ao teatro? – era como me soava a pergunta dele. Entendi, então, que o que aquele estudante desejava era resgatar o

sentido da prática de ser espectador. Simplesmente, não conhecia o sentido dessa experiência e o tempo, ao invés de lhe irromper, lhe estancava, pendia.

Afinal, o que lhe era exigido? No que consistia, de fato, ser espectador? Por que faria isso? Para quê? E ainda: como fazer a convergência de sua condição de aluno com sua condição de espectador? Que ironia: fora espectador na noite anterior, vivera toda a plenitude de sê-lo, fora sujeito nesta relação com o objeto, sentara-se numa poltrona de teatro (e sentar-se na poltrona é uma herança dos rituais do teatro burguês do século XVIII que ainda exerce grande influência na formação das plateias contemporâneas), mas não tinha clareza ou intimidade com o sentido daquilo. Sua pergunta não era um pedido de aval, uma necessidade de confirmar alguma hipótese previamente elaborada; ele não sabia mesmo porque estava ali. Sua dúvida era desértica também para ele.

A ocasião deste debate me ajudou a estabelecer um dos tipos de abandono de que falamos no Capítulo 1; um abandono que comprometia a volta da experiência, ou seja, a ativação de seu princípio de transformação e, logo, seu *continuum*. Caso abandonasse, deixaria a experiência com a peça pendente, incompleta, da mesma forma que seu próprio movimento no tempo. Como mediar este abandono? Como responder a essa pergunta? Não seria possível fazê-lo sem pensar na evolução (em sua dimensão carnavalesca, de passagem) do conceito e dos sentidos da prática da arte no ocidente, na própria história do espectador e de seus processos criativos – e de como chegamos à ideia que o contato com a obra artística gera experiência. A partir daí, seguiu-se uma longa conversa, com bastante espaço para intervenções e novas dúvidas, sobre o teatro e a vida, o teatro e a ficção, o teatro e o tempo. Talvez uma experiência tenha sido feita; talvez, o que fora tenha voltado.

Quando ao segundo momento que gostaria de descrever e compartilhar, ele surgiu no contexto da mesma peça, quando fui posto em contato com a direção do espetáculo para conversar sobre a atividade de mediação. Minha sugestão seria propor, nas escolas, a produção da carta como atividade de desdobramento e compartilhamento (o que, de fato, foi feito) e uma conversa mobilizadora, como em *Danaides*, antes do espetáculo. Seguimos com a carta, mas uma pessoa da equipe da peça se interpôs à conversa. Além de ter o ator já em cena quando a plateia entrava – seria necessário modificar algumas soluções no início –, demonstrou-se certo anseio de que a mediação induzisse os sentidos junto ao público ou explicasse a peça. Por fim, disse, com carinho verdadeiro: – **“Minha peça não precisa de mediação”**. Aquela frase reverberou imensamente em minhas considerações sobre o tema e sobre a pesquisa.

Ora, o contrário da frase cria uma condição estranha e impositiva que seriam as peças que precisam de mediação. O que seria um espetáculo que precisa de mediação? Lembro-me que entre seus argumentos estava a facilidade de leitura da peça. Então, mediar seria ensinar a ler peças difíceis? Mais que isso: seria necessário ensinar a ler peças ditas difíceis? O que viria a ser ensinar a ler uma peça? Extrair dela uma análise formal e histórica, fechar a fábula e redimensioná-la ao cotidiano? O que é uma peça difícil? Uma peça que busca fugir à lógica do sentido, abrindo-se de maneira mais contundente a seus efeitos de presença e inviabilizando o contato pela interpretação? Ou uma peça que, ao contrário, apela de maneira contundente ao intelectual, enche-se de referências complexas, canônicas, e se enquadra dentro de uma expectativa de leitura?

Era muito confusa aquela afirmação e muito turva qualquer argumentação sobre ela. Discutir sobre a ótica da necessidade seria fechar demais os alcances da mediação, desconsiderar o percurso que ela faz pela experiência estética e por seu devir pedagógico. Alcione Araújo (2000) abre a publicação de sua peça *A caravana da ilusão*, em que aborda a situação de uma trupe de teatro diante de seu provável extermínio, com a seguinte epígrafe de Jean Cocteau: “A arte é indispensável. Se, ao menos, soubéssemos para quê”. De forma jocosa e talvez pessimista, Araújo nos ajuda, inclusive, a voltar na conversa com o estudante de que falamos a pouco. No contexto da peça, parece pedir a Cocteau que argumente sobre o fracasso e o processo de desaparecimento daquela trupe, que já não encontra mais sentido em sua arte – e que já não cativa mais o seu público. Em um contexto mais amplo, volta-se para o teatro e sua função no mundo. Araújo sugere suplantando – sem contudo responder – a velha discussão sobre a necessidade da arte.

Certamente que há muito mais a ser colocado se quisermos levar a cabo tal discussão – o que não vem ao caso. Todavia, se modularmos facilmente a frase, substituindo “arte” por “teatro” e, logo em seguida, por “mediação”, teremos uma equação que serve como resposta à provocação da necessidade que a equipe do espetáculo me fez. Seria nossa epígrafe: A mediação é indispensável, se ao menos soubéssemos para quê. Se ela é um terceiro espaço, divide com a arte seus anseios – e também o faz com o público. Não há necessidade; há aproximações possíveis. A mediação não é uma necessidade; é uma possibilidade. A mediação não encerra; ela abre. Fechá-la como necessidade é reduzir o próprio valor da arte e de sua capacidade de gerar experiência, singular, subjetiva, reflexiva.

O terceiro e último momento aconteceu há pouco, durante a mediação do espetáculo *Entre Nós*, na cidade de Cachoeiro de Itapemirim (ES). A oportunidade de realizar o espelho de mediação completo é realmente reveladora porque faz expandir o tempo de contato do

mediador com o público. Quando a mediação acontece dentro da escola, então, envolvendo todas as turmas, o teatro invade de uma maneira que redimensiona a relação de todos os que compõem aquela comunidade com o evento do espetáculo. Nos tornamos – nós, mediadores – eles verdadeiros com a obra a ser mostrada e com a própria arte teatral. Não somos colonizadores, somos visitantes; invasores convidados, operando uma inversão importante. Quando chegamos à escola, nos mobilizamos a participar de conversas com os professores (nos corredores, no intervalo, na saída da aula), com os próprios alunos, nos adicionamos no *Facebook* (quando é o caso) e seguimos acompanhando as nossas atualizações pessoais. Dia desses, por exemplo, convidei um aluno do Ensino Médio de uma escola de São Paulo que participou da mediação deste espetáculo para conhecer um projeto artístico de que faço parte; o aluno virá. Trata-se de um tipo de indicador muito difícil de configurar e muito particular da experiência teatral, ou da maneira com que o teatro coloca as pessoas juntas. Como medir sua inserção dentro de uma comunidade e o envolvimento afetivo daquela comunidade a partir de sua presença? A antropologia deve ter instrumentos para este tipo de aferição e, inclusive, aplicá-los neste contexto sugere uma pesquisa bastante instigante.

Dito isto, em Cachoeiro, uma professora regular da escola em que atuamos me chamara para contar que **um de seus alunos lhe mandara uma mensagem pessoal** pela internet. Na mensagem, o aluno contava que vira na peça sua própria história; que vira acontecer no palco tudo aquilo que vivia e que finalmente precisava aceitar sua condição em relação à sexualidade; que a peça e todo o movimento sobre o tema na escola o fizeram ter coragem para viver o que sempre estivera ali para ser vivido. O depoimento impressionou – e emocionou – a todos da equipe.

Sei, agora com um pouco mais de distanciamento, que o depoimento apela mais à experiência que propriamente à mediação. Como saber sobre seu envolvimento com a dinâmica da atividade mediadora? Não teria sido o espetáculo sozinho o disparador de tamanha transformação? Não voltaremos a este confuso embate. Em termos de indicadores, sabemos que este aluno se apropriou do que viveu, relacionou o espetáculo com sua própria história, subiu o olhar dádivo (como o leitor de Rilke e Larrosa), suscitou elementos do espetáculo. Em outras palavras, não abandonou; ao contrário, abandonou-se. Seu depoimento, como instrumento de aferição dos indicadores, veio em mídia inesperada: o *Facebook*. E passou, ainda, pela mediação de uma professora, alguém da escola nem tão próxima de sua vida pessoal e nem tão próxima da equipe de mediação, mas que estava envolvida no contexto que o movimentara: era ali na escola que tudo tinha acontecido, ali que se havia criado espaço para a revelação da grande transformação. A peça (alienação, alteridade, exterioridade), o

estudante (reflexividade, subjetividade, transformação) e a mediação, no terceiro espaço, na escola, este espaço utópico de mediação da sociedade democrática. No início, me vi na armadilha que me colocara aquela diretora, depois fugi. Será que essa peça precisava de mediação? Certamente, se ao menos soubéssemos para quê.

Considerações Finais

Se buscávamos um conceito, a partir da realização desta dissertação, podemos dizer que mediação é a criação de possibilidades, condições, situações, estratégias junto aos espectadores para que se ativem os princípios da experiência, se desativem os inibidores e se contenha o abandono nos espetáculos teatrais. Por meio da mediação é possível educar a atenção, o que significa fazer sua conversão de funcional a suplementar; educar a sensibilidade, o que significa conquistar a Serenidade; e favorecer o desdobramento das impressões e o compartilhamento da experiência. Por meio de atividades realizadas antes e depois dos espetáculos, é possível ativar os princípios da experiência ligados ao sujeito (reflexividade, subjetividade e transformação) e à obra (exterioridade, alteridade e alienação); é possível convocar a retirada do primeiro ser, do mundo interpretado e organizado e deixar-se permanecer na peça, fazendo convergir temporalidades.

Concluimos que não damos conta da experiência do outro. Não chegamos, portanto, a nenhum tipo de indicador que pudesse mensurar sua feitura ou efetivação – o que significa que não podemos estabelecer como indicador da eficácia da mediação a feitura da experiência. A contenção do abandono, ao contrário, esta sim pode ser verificada de diversas formas e assegurá-la por meio da mediação é, de algum modo, favorecer a experiência. Consideramos experiência a transformação, o atravessamento e a irrupção no tempo que pode se dar quando do contato do sujeito com a obra de arte – em nosso caso, com a obra teatral. Logo, esta definição, obviamente, entende a obra como potência de experiência (neste caso, estética) e como agenciamento de sua materialidade (apreendida em suas variáveis de conteúdo e expressão) e da existência do outro, do espectador (com sua história, suas referências, sua educação, seu mundo interpretado, sua habilidade de leitura e desígnio, e sua disponibilidade para a *aisthesis*). A mediação, por sua vez, configura um terceiro espaço, ao mesmo tempo distante e próximo de ambos, que viabiliza a constituição ou a restauração de laços ao evitar o abandono.

Por abandono, ressalte-se, entendemos a desistência do espectador diante da obra teatral, motivada pelo apego aos inibidores referidos acima e/ou por questões ligadas à dificuldade na apreensão das variáveis do modo de expressão, na compreensão do sentido das práticas teatrais e na instauração do *continuum* experiencial, como propunha Dewey. O abandono não é a desistência da experiência em si, mas da possibilidade dela. A experiência dá-se no instante e uma vez efetivada só é passível de abandono se convertida em mero

momento agradável (DEWEY, 1976, p. 16), o que compromete sua influência para experiências vindouras.

Mediar não é explicar, é suscitar perguntas. A escolha metodológica para a mediação não deve ser informativa ou opinativa, mas se basear no saber da experiência, que substitui a informação (geralmente superficial e cumulativa) pelo acontecimento de algo que nos passa, nos acontece, nos toca. Mediar, assim, diz muito mais respeito à consciência da experiência que poderá ser vivida (ou ter sido vivida) do que propriamente à interpretação da obra (que passa a ser um dos momentos, opcionais, e não seu fim). Inicialmente, se o intuito do projeto de que se ocupa esta dissertação era pesquisar a mediação como estratégia para viabilizar a decodificação das obras teatrais contemporâneas por parte de espectadores menos experimentados, a ampliação de seu conceito, o estabelecimento de suas condições e seu vínculo ao devir pedagógico da experiência fizeram-nos expandir este recorte.

Acreditamos, com isso, ter contribuído para fundamentar e sistematizar uma teoria sobre a mediação e sua prática, possibilitando a revisão da ideia corrente em muitos círculos de que o mediador é aquele que fala para os outros o que entende da obra, reduzindo as possibilidades de experiência. Isso quer dizer também que, sim, a mediação pode culminar no estabelecimento de um possível objetivo para arte, ou seja, ela pode conduzir a relação do espectador com a obra de maneira limitante. Todavia, como demonstramos, esta não é sua condição *a priori*. Mediar não tem a ver com simplificar: parte-se, ao contrário, da complexidade da obra e do processo de contato com a obra como condição.

Ocupou-nos, ao longo do trabalho, o esforço de pensar a especificidade do teatro dentro do problema e a utilização de suas metodologias e práticas na própria atividade de mediação. Nos interessava que esta fosse uma dissertação de teatro e imaginamos ter conseguido fazê-lo, apesar do enorme atravessamento, principalmente, da educação e da filosofia. Também por este motivo, os maiores desafios encontrados se vincularam à geração de indicadores que atestassem a eficácia da proposta. Conseguimos construir um caminho de mediação possível a partir das especificidades dos saberes das artes cênicas, mas como entender e avaliar os resultados desse processo nessa mesma perspectiva e considerando ainda o espectador?

Como expusemos nos capítulos 2 e 3, indicadores da contenção do abandono são possíveis de serem aferidos, desde que se conserve sua subjetividade. Depoimentos são, de fato, o melhor instrumento de aferição, sejam eles filmados, gravados em áudio, escritos ou mesmo informais (apesar de sabermos que o pouco controle sobre este último tipo dificulta sua validação no contexto acadêmico). Alguns espectadores mediados conseguem se

expressar com clareza escrevendo, outros desenhando, outros conversando e outros não se expressam com clareza. Como julgar a clareza de um depoimento? Outros instrumentos, tais como questionários, também ofereceram dados interessantes, mas de análise restrita e com menos precisão do que se desejava. O fato é que mobilizar instrumentos precisos para aferir os indicadores deste tipo de processo, de natureza teatral, parece caracterizar em si uma nova pesquisa, com outro foco metodológico. Assim, acreditamos ter colaborado com a investigação de parte do caminho para a prática da mediação e que a continuidade da investigação, da maior importância ao tema, estaria na busca desses instrumentos, fosse na sociologia, na psicologia, na educação ou na própria pedagogia teatral.

Entendemos, pois, que o detalhamento que a pesquisa fez acerca do processo metodológico e criativo da mediação viabiliza que pesquisas futuras se concentrem na criação, aferição e avaliação de indicadores, por exemplo, pelo isolamento de algumas variáveis, sejam elas os espetáculos (em seus gêneros e estilos), os grupos de espectadores, os espaços cênicos, os tipos de registro, os tipos de atividade. Nas ações de desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência, por exemplo, a atividade realizada já consiste no próprio instrumento de aferição daquela entrada. Que indicadores são possíveis de mensurar por meio deste instrumento? Esse tipo de abordagem não apareceu em nenhum material levantado ao longo da pesquisa e pode ser uma contribuição interessante e inédita para o assunto. Sobre sua relevância como tema e problema, ressaltamos que se carece de investigação e apropriação, haja vista que ainda hoje há pouquíssimos centros culturais ou grupos de teatro que mantêm um programa educativo em artes cênicas.

Se o indicador da experiência não é aferível e o da mediação o é pelo ateste da contenção do abandono, continuamos buscando algo tão subjetivo e visível quanto o leitor que abaixa o rosto e, em seguida, ergue o olhar. É subjetivo porque baixar o rosto pode ser calar o primeiro mundo, atitude básica do leitor que se abre à experiência; tem a ver com a escuta. E porque erguer o olhar, por sua vez, pode ser passar de um olhar ávido e voraz a um olhar dadivoso; tem a ver com a transformação. Essa mesma atitude, como movimento, é também visual; basta olhar a plateia, pois é tão visível no teatro quanto no quadro de Manet ou no poema de Rilke.

Referências

- AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História**: Destruição da experiência e origem da história. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ANDRADE, Mário de. **Amar, verbo intransitivo**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- ARAÚJO, Alcione. **A caravana da ilusão**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- BECKETT, Samuel. **Esperando Godot**. São Paulo: Abril Cultural: 1976.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e cultura**. Vol. 1. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOHNER, Marie. **La médiation théâtrale**: Qu'en est-il aujourd'hui du rapport au public dans le théâtre public? 2005. 86 p. Mémoire (Master Professionnel 2 de Sociologie Option Sciences Sociales) – ARSEC, Université Lyon II, Lyon, 2005.
- BOURDIEU, Pierre; DARBEL, Alain. **O amor pela arte**: os museus de arte na Europa e seu público. São Paulo: EDUSP; Porto Alegre: Zouk, 2007.
- CAZUZA; FREJAT. Todo o amor que houver nessa vida. Intérprete: Cazuza. In: CAZUZA. **O tempo não para**: Cazuza ao vivo. São Paulo: Universal Music, 1988. 1 CD. Faixa 4.
- CHAUÍ, Marilena. Cultura política e política cultural. In: **Estudos Avançados**. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados / USP, v. 9, n. 23, jan./abr.,1995.
- COELHO, Teixeira. **O que é indústria cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1980.
- _____. **O que é ação cultural?** São Paulo: Brasiliense, 1989.
- _____. Direito cultural no século XXI: expectativa e complexidade. In: **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo: Itaú Cultural, n. 11, jan./abr., 2011. pp. 6-14.
- CORADESQUI, Glauber. **Canteiro de obras**: notas sobre o teatro candango. Brasília: Filhos do Beco, 2012.
- CORREIA, Carlos André de Brito. **A experiência teatral**: a identidade, o conflito e o cômico nas poéticas e nas políticas das configurações artísticas. 305 p. Tese (Doutoramento em Sociologia) – Faculdade de Economia, Universidade de Coimbra, Coimbra, 2011.
- CRARY Crary, Jonathan. **Suspensões da percepção**: atenção, espetáculo e cultura moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- DELEUZE, Gilles. **Cinema 1**: A imagem-movimento. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.
- _____. In: **Qu'est-ce que l'acte de création?**, palestra proferida no âmbito do “Mardi de la Fondation” da FEMIS - École nationale supérieure des métiers de l'image et du son em 17/03/1987. Edição brasileira : Folha de São Paulo, 27/06/1999. Trad. José Marcos Macedo.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Ed. 34, 2004.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. Mediação Teatral: anotações sobre o projeto Formação de Público. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, v. 1, n. 10, 2008. pp. 75-83.

_____. **A Inversão da Olhadela**: alterações no ato do espectador teatral. São Paulo: Hucitec, 2012.

DEWEY, John. A Arte como Experiência. In: **Os Pensadores**. Vol. XL. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

_____. **Experiência e Educação**. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. In: **Revista Sala Preta**. São Paulo: PPGAC/USP, v. 8, n. 1, 2008. pp. 235-246.

GUÉNOUN, Denis. **O teatro é necessário?** São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2003.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. In: **Psicologia & Sociedade**, vol. 16, n. (3), set/dez. 2004. pp. 7-16.

_____. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade In: **Trama Interdisciplinar**, vol. 3, n. 1, 2012. pp. 23-33.

LARROSA, Jorge. Dar a palavra: Notas para uma transmissão dialógica. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. pp. 281-295.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, nº. 19, jan./abr., 2002. pp. 20-28.

_____. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul: UNISC, v.19, nº 2, jul./dez., 2011. pp. 04-27.

_____. **Pedagogia Profana**: danças, piruetas e mascarada. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro pós-dramático. Tradução: Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LEPECKI, André. Planos de composição. In: GREINER, Christine; SANTO, Cristina Espírito; SOBRAL, Sonia (org.). **Criações e Conexões**. Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança 2009-2010. São Paulo: Itaú Cultural, 2010. pp. 13-20.

LISPECTOR, Clarice. **A Hora da Estrela**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1993.

_____. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MAGALDI FILHO, Waldemar. **O contemporâneo e o moderno**: Khronos e Kairós. Disponível em: <<http://http://www.ijep.com.br/index.php?sec=artigos&id=67&ref=khronos-e-kairos>>. Acesso em 4 set. 2014.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. **Aisthesis**: estética, educação e comunidade. Chapecó: Argos, 2005.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PLATH, Sylvia. Ennui. **Blackbird**. Richmond, v. 5, n. 2, 2006. Disponível em <http://http://www.blackbird.vcu.edu/v5n2/poetry/plath_s/ennui.htm>. Acesso em 30 set. 2014.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para alimentar o desejo de teatro. In: **Revista Sala Preta**. São Paulo: PPGAC/USP, v. 9, n. 1, 2009. pp. 269-278.

_____. Teatro e educação formal. In: CORADESQUI, Glauber (ORG.). **Teatro na Escola: Experiências e Olhares**. Brasília: Fundação Athos Bulcão, 2010.

_____. Mediação artística, uma tessitura em processo. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, vol. 1, n.17, 2011. pp. 113-121.

RANCIÈRE, Jacques. O Espectador Emancipado. In: **Urdimento**. Florianópolis: Programa de Pós-Graduação em Teatro / CEART/UEDESC, vol. 1, n.15, 2010. pp. 107-122.

SANTAELLA, Lúcia. **(Arte) & (Cultura) equívocos do elitismo**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Valmir. Antunes retoma “Foi Carmen”. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 20 mai. 2008. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrad/fq2005200814.htm>>. Acesso em: 30 out. 2014.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno: 1880-1950**. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.

TAYLOR, Brandon. **Art Today**. London: Laurence King, 2005.

VIEIRA, Sulian. Do corpo como instrumento ao corpo como lugar. **Anais do V Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas**, Belo Horizonte, 2008. Disponível em <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/>>. Acesso em: 9 nov. 2014.

Filmes

CONFÉRENCE de Roger Deldime. 2012. 134 min, color. son. Disponível em: <<http://vimeo.com/53597531>>. Acesso em: 30 mar. 2014.

O LAMENTO da Imperatriz. Direção: Pina Bausch. Paris: L'Arche Editeur, 1989. 1 fita VHS (103 min.), color., son., Título original: Die Klage der Kaiserin.

PINA (2011) - Official Trailer [HD]. 2011. 1 min, color. son. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=CNuQVS7q7-A>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

RADIOHEAD – Lótus Flower. 2011. 5 min, PB. son. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=cfOa1a8hYP8>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

SE Ela Dança Eu Danço John Lennon da Silva faz João chorar. 2011. 6 min, color. son. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=MceKWv9V-Yw>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

TEMPO Tempo Tempo Tempo. Produção: Maria Bethânia São Paulo: Biscoito Fino, 2005. 1 DVD (122 min), color. son.

THOM YORKE - Minha mulher não deixa não. 2011. 2 min, PB. Son. Disponível:
<<http://www.youtube.com/watch?v=WLrps-01GOc>>. Acesso em: 3 nov. 2012.

VOU não! Quero Não! Posso Não! (Minha Mulher não deixa). SDRONSH. 2011. 2 min.
color, son. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=euTxXL4MQTU>>. Acesso
em: 3 nov. 2012

Anexos

Estão contidos anexos a esta dissertação, em formato de DVD, os seguintes materiais:

- Anexo I: Questionário para estudantes (*Danaides*)
- Anexo II: Folder educativo para estudantes (*Danaides*)
- Anexo III: Dossiê pedagógico para professores (*Danaides*)
- Anexo IV: Pasta com vídeos utilizados na atividade para a conquista da Serenidade (*Danaides*)
- Anexo V: Pasta com vídeos de registro (sem edição) da atividade para desdobramento das impressões e compartilhamento da experiência do espetáculo *Foi Carmen (Caravanas Mediadas)*
- Anexo VI: Lista dos textos componentes da apostila para treinamento dos mediadores (*Miséria, Servidor de Dois Estancieiros e O Fantástico Circo-Teatro de um Homem Só*)
- Anexo VII: Roteiro de atividades para a conquista da Serenidade (*Miséria, Servidor de Dois Estancieiros*)
- Anexo VIII: Roteiro de atividades para o desdobramento das impressões e o compartilhamento da experiência (*Miséria, Servidor de Dois Estancieiros*)
- Anexo IX: Marcadores de página (*Miséria, Servidor de Dois Estancieiros*)
- Anexo X: Roteiro de atividades para a conquista da Serenidade (*Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*)
- Anexo XI: Roteiro de atividades para o desdobramento das impressões e o compartilhamento da experiência (*Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*)
- Anexo XII: Marcadores de página (*Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*)
- Anexo XIII: Dossiê pedagógico para professores (*Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*)
- Anexo XIV: Lista dos textos componentes da apostila para treinamento dos mediadores (*Entre Nós, uma comédia sobre diversidade*)