

TATIANA RAQUEL BAPTISTA GREFF

O ENSINO DO TEATRO EM CONEXÃO COM

O AUDIOVISUAL:

**um diálogo com as novas proposições estéticas e com a
cultura digital**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Stephan Arnulf Baumgärtel

Co-orientadora: Profa. Dra. Tereza Mara Franzoni

FLORIANÓPOLIS, SC

2016

G817e Greff, Tatiana Raquel Baptista
O ensino do teatro em conexão com o audiovisual: um diálogo com as novas proposições estéticas e com a cultura digital / Tatiana Raquel Baptista Greff. - 2016. 243 p. il.; 21 cm

Orientadora: Stephan Arnulf Baumgärtel

Co-orientadora: Tereza Mara Franzoni

Bibliografia: p. 231-243

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-Graduação em Teatro, Florianópolis, 2016.

1. Teatro - Estudo e ensino. 2. Teatro na educação. 3. Estética. 4. Recursos audiovisuais. I. Baumgärtel, Stephan Arnulf. II. Franzoni, Tereza Mara. III. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. IV. Título.

Dedicatória

Aos meus queridos alunos e ex-alunos que me ensinam a cada dia, através de suas histórias de vida, a nunca esmorecer diante dos desafios, a se fortalecer frente aos obstáculos, a sorrir e a ver o belo da vida, mesmo diante de bárbaries.

AGRADECIMENTOS

À UDESC e aos professores do Programa de Pós-Graduação em Teatro por contribuírem com a minha formação.

Ao meu orientador, Prof. Stephan Arnulf Baumgartel, por acolher essa pesquisa e por suas contribuições para a elaboração desta.

Aos professores que aceitaram o convite de participar da banca avaliadora e que, gentilmente, dispuseram-se a colaborar para o desenvolvimento do trabalho.

À minha família que me ensinou, desde cedo, a ser independente e a lutar por meus objetivos.

Ao meu companheiro, Rodrigo Antônio Marques Braga, pelo incentivo, força, auxílio, paciência e apoio.

À Nilza da Rosa Silva, Raquel Cirne, Raquel Sander, Luciane Prestes, Sonia Ribas e aos demais amigos (as) que me confortaram nos momentos difíceis e no desafio de conciliar trabalho e estudo.

À escola, CMET Paulo Freire, que me recebeu de braços abertos e fez o possível para possibilitar que eu pudesse acompanhar as aulas e os compromissos do mestrado.

Aos meus queridos colegas de trabalho, parceiros de luta, pelo carinho, compreensão e apoio ao longo dessa trajetória.

RESUMO

Esta pesquisa contribui para o debate acerca da inserção do Teatro como componente curricular de Artes nas instituições de ensino da educação básica. Com base na premissa da necessidade de elaboração de estratégias para promover uma efetiva inclusão do Teatro, frente aos desafios impostos pela conjuntura escolar, este estudo investiga as possibilidades de aproximação das novas proposições estéticas e da incorporação do interesse dos jovens pelas tecnologias digitais ao processo de ensino-aprendizagem em Teatro como estratégia de inserção desse nas instituições de ensino. A pesquisa foi realizada com estudantes das etapas finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas da periferia pertencentes às redes municipais de educação de Canoas e Porto Alegre. Os diferentes experimentos, desenvolvidos em quatro instituições de ensino em períodos distintos (2009, 2011, 2012 e 2015), possibilitaram aferir que essa experiência se constituiu como uma estratégia de inserção do Teatro nas instituições de ensino ao potencializar e redimensionar as práticas teatrais no âmbito escolar, ampliar a percepção dos estudantes em relação à pluralidade de concepções teatrais da atualidade, promover um maior engajamento dos estudantes nas aulas e instigar uma ressignificação do uso das tecnologias digitais como mais um meio de expressão estética. Contribuíram para a análise desse processo de ensino-aprendizagem em Teatro os conceitos dos seguintes pesquisadores: Hans-Thies Lehmann, Béatrice Picon-Vallin, Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, entre outros.

Palavras-chave: Teatro-educação. Audiovisual. Teatro contemporâneo.

ABSTRACT

This research contributes to the discussion about inserting theatre as a curricular content in Art in basic education teaching institutions. Based in the principle that it is necessary to elaborate strategies to promote a real inclusion of theatre, taking into account the challenges imposed by the educational context, this study investigates the possibilities of approaching new aesthetical propositions, and the integration of young people interest in digital technologies to the teaching-learning process of theatre as a strategy of inserting its teaching at schools. The survey was conducted at public Porto Alegre and Canoas outskirts town schools, with basic school, and Young and Adult school final years students. The different experiments developed in four teaching institutions at different periods (2009, 2011, 2012 and 2015), enabled ascertaining they were a strategy of including theatre at schools, as it potentiated and gave new dimensions to theatrical practices at school, expanding the students perception related to the plural conceptions about acting and theater there may be in present days, promoting a greater students engagement at classes, and instigating the redimensioning of the use of digital technologies as a means of aesthetical expression. There contributed to this process of teaching-learning analysis of acting the concepts of the following researchers: Hans-Thies Lehmann, Béatrice Picon-Vallin, Michel Foucault, Gilles Deleuze and Félix Guattari, among others.

Keywords: Theatre teaching-learning. Audiovisual.
Contemporary theatre.

LISTA DE FIG LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Disputa por uma vaga de emprego	140
Figura 3 – Candidato flagra o racismo da diretora da clínica	141
Figura 4 – Marido ganha alta da clínica	142
Figura 5 – A reviravolta	142
Figura 6 – Capa do curta-metragem produzido por um dos estudantes.	167
Figura 7 – O <i>bullying</i>	169
Figura 8 – A ameaça.....	169
Figura 9 – A Hora da Vingança	170
Figura 10 – A confusão	171
Figura 11 – Resgate do amigo.....	172
Figura 12 – A revelação	172
Figura 13- Protesto	173
Figura 14 – A consulta	184
Figura 15 – A família procura por Manuel	185
Figura 16 – O médico reconhece a foto	185
Figura 17 - Cena final do curta-metragem “Amnésia”	186
Figura 18 - Apresentação do curta “Amnésia” na Mostra Olhares da Escola.	187
Figura 19 - Exploração de sombras.....	197
Figura 20 - Recriação do espaço	197
Figura 21 - Recriação dos espaços II.	198
Figura 22- Exercício de exploração dos diferentes ângulos da câmera e do som extracampo	199
Figura 23 - Exploração das possibilidades de criar efeitos especiais	200
Figura 24 - Cineficação do teatro: <i>close-up</i>	209
Figura 25 - Cineficação do teatro: <i>close-up II</i>	210

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1 O ENSINO DO TEATRO NO ÂMBITO ESCOLAR	29
1.1 AS PRERROGATIVAS LEGAIS DA PRESENÇA DO TEATRO NA ESCOLA	30
1.2 O ESPAÇO DO TEATRO NA ESCOLA	37
2 A CULTURA DIGITAL E AS NOVAS PROPOSIÇÕES ESTÉTICAS.....	58
2.1 A ERA DA CULTURA DIGITAL.....	59
2.2 A ESCOLA NA ERA DA CULTURA DIGITAL	74
2.3 UMA BREVE HISTÓRIA GERAL DAS CONEXÕES ENTRE TEATRO E TECNOLOGIA... 81	
2.4 PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DO TEATRO NO ÂMBITO ESCOLAR FRENTE À CULTURA DIGITAL E A ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA.....	111
3 OS EXPERIMENTOS	124
3.1 EXPERIMENTO 1: FOTONOVELA, O EMBRIÃO DA PESQUISA	126
3.2 EXPERIMENTO 2: PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS	143
3.2.1 <i>O Contexto Institucional e Sócio-Econômico da Pesquisa .</i>	144
3.2.2 <i>Criação de curtas-metragens</i>	147
3.3 CURTA-METRAGEM AMNÉSIA.....	178
3.4 EXPERIMENTO 3: A CINEFICAÇÃO DO TEATRO	190
REFERÊNCIAS	231

Figura 26 - Sensualizar um personagem.....	211
Figura 27- Espetáculo “Conectados”	215
Figura 28- Espetáculo “O Sistema do Dr. Pinel”	216

Introdução

O ensino de Artes nas instituições escolares, como disciplina obrigatória, foi introduzido no Brasil no ano de 1971 através da Lei 5.692, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Mas é somente em 1996 com a aprovação da nova LDB, Lei 9.394, que a Arte é inserida como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica.

Entretanto, apesar da instauração da Lei 9.394 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1997 ressaltarem a possibilidade do ensino de Artes em suas diferentes modalidades: Artes Visuais, Teatro, Dança e Música, ainda há um grande predomínio do ensino das Artes Visuais nas instituições escolares em detrimento das demais modalidades artísticas. A presença do Teatro nas escolas, inserido na grade curricular como disciplina obrigatória do componente curricular Artes, vem gradualmente construindo sua trajetória, visto que a experiência com teatro nestas instituições, muitas vezes, ainda se encontra restrita a atividades extracurriculares através de oficinas ofertadas aos alunos, em apresentações nas

atividades comemorativas da escola, ou ainda, como recurso pedagógico para o ensino de outras áreas do conhecimento.

Recentemente foi aprovada a Lei 7032/10 que esclarece que o componente curricular Artes abrange Teatro, Artes Visuais, Música e Dança. Contudo, a aprovação da Lei não assegura, por si só, a inserção do teatro de forma efetiva e a sua valorização no âmbito escolar. Isso é consequência de um longo processo de embate a uma série de desafios que perpassam não apenas por questões legislativas, como pelas concepções educacionais vigentes, pela estrutura e condições de trabalho nas instituições escolares, o contexto social, dentre outras que veremos ao longo desta dissertação.

Assim, mesmo nas instituições escolares em que o Teatro já está inserido no currículo como disciplina obrigatória, faz-se necessário a superação de vários obstáculos para a efetiva consolidação deste ensino, como a falta de um espaço apropriado para o trabalho, o grande número de alunos nas turmas e a visão dos estudantes (e de algumas secretarias de educação e direções de escolas) de que a área de Artes se restringe ao ensino de Artes Visuais ou, quando muito, de Música. Desta forma, o professor de teatro passa por um

constante processo de enfrentamento destes empecilhos para conquistar seu espaço no âmbito escolar.

Esta pesquisa surge em decorrência desta conjuntura e das inquietações e experiência da pesquisadora, ao longo de dez anos como professora de Teatro da educação básica em escolas públicas da periferia, trabalhando com adolescentes das etapas finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) e com a Educação de Jovens e Adultas (EJA).

O trabalho versa sobre o processo desenvolvido pela pesquisadora com estudantes de escolas pertencentes às redes municipais de educação de Canoas/ RS e Porto Alegre/RS, a partir do ano de 2009 até o presente momento, na busca por uma efetiva inserção e valorização do ensino do teatro nas instituições escolares e por uma aproximação deste ensino às questões sociais e estéticas impostas pela contemporaneidade, como estratégia de inserção deste ensino nas instituições escolares.

Diante do contexto salientado acima, pergunta-se: como consolidar a presença do Teatro no âmbito escolar como disciplina curricular obrigatória? Como potencializar o ensino do Teatro, suscitando um maior engajamento dos estudantes nas aulas, visto que, muitas vezes, trata-se da primeira

experiência desses com esta expressão artística? Como desenvolver um ensino de Teatro que dialogue com as questões da contemporaneidade?

Em busca de respostas a essas questões, foram experimentados processos de ensino em Teatro que pudessem despertar um maior engajamento dos estudantes nas aulas, diante de alunos que, muitas vezes, deparam-se pela primeira vez com essa proposta de experiência em Artes. Com o pressuposto de articular o teatro a algum ponto de grande interesse dos jovens, foram pesquisados processos de ensino em Teatro que incluíssem o interesse dos estudantes pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), propondo a exploração do audiovisual nas aulas de Teatro.

A utilização das tecnologias digitais na escola, através de equipamentos como celulares/*iphones*, tem gerado muitos conflitos entre professores e alunos, assim como debates quanto à permissão ou não dessas tecnologias pelos estudantes nas instituições de ensino. Esse é um tema bastante complexo que não deve ser abordado de forma reducionista, pautado em extremos que vão desde a total defesa da inserção desses meios na educação –sem uma maior análise dos impactos destes no processo de aprendizagem e da forma com que eles podem, de

fato, contribuir para a educação – ou ainda, indo para o outro extremo, de uma total rejeição e, até mesmo, punição da inserção das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na educação. O fato é que as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sociedade como um todo e, consequentemente, na vida dos estudantes, fazendo com que a educação não possa mais se eximir a esse debate, visto que as novas tecnologias refletem e, ao mesmo tempo, suscitam modificações nos processos de aprendizagens, reformulações nas formas de comunicação e de interação, a diluição das fronteiras entre os países e culturas (com o advento da internet), entre outros.

Essas tecnologias incitam, igualmente, o surgimento de novas questões estéticas, como observado em muitas produções cênicas da atualidade como nas obras de Christiane Jatahy, *La Fura Dels Bauso*, o Grupo Phila7, entre outros, na qual se observam –respeitadas as respectivas diferenças poéticas entre esses diretores e grupos –uma crescente exploração das conexões entre o teatro e o audiovisual.

Este quadro vem fomentando muitas pesquisas sobre a incorporação das mídias digitais nas experiências teatrais, entretanto a maior parte das publicações voltadas à

investigação dessas novas proposituras estéticas tem como fonte de análise os espetáculos e a formação dos intérpretes.

Em relação ao ensino do Teatro, no âmbito escolar, esse debate vem se constituindo lentamente, visto que esse ensino ainda se encontra atrelado a modelos conservadores, mesmo diante de tantas transformações, como apontam algumas professoras/pesquisadoras como Carminda Mendes André, Mônica Bonatto, Raquel Guerra, Marineide C. Silva, entre outras, que salientam a necessidade de se repensar o processo de ensino-aprendizagem em teatro ao levar em consideração as novas proposições estéticas.

Frente a esse panorama de inquietações sociais e artísticas, surge o questionamento de como fomentar um ensino de Teatro, no âmbito escolar, que dialogue com os dilemas impostos pela contemporaneidade e diante da propositura de um ensino de Artes que, historicamente, sempre foi visto com grau de menor importância em relação às demais disciplinas, tendo que estabelecer uma constante luta, ao longo dos anos, para conquistar seu espaço nestas instituições.

Diante dessa conjuntura, parte-se do pressuposto de que o diálogo das práticas pedagógicas de teatro com as questões

afloradas na contemporaneidade –como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e as novas proposições estéticas –pode contribuir para a inserção do ensino do teatro no âmbito escolar ao aproximar esse ensino aos novos modos de percepção. Isso pode fomentar um maior engajamento dos estudantes nas aulas, propiciar o acesso e a compreensão sobre as novas proposições estéticas e possibilitar uma ressignificação da utilização das tecnologias digitais pelos jovens, através da apropriação desses recursos como mais um meio de expressão estética.

Neste sentido, esta pesquisa tem como objetivo geral pesquisar e avaliar a exploração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) ao ensino do Teatro como uma estratégia de inserção deste ensino nas instituições escolares. Como objetivos específicos pretende-se avaliar as diferentes possibilidades de introdução do audiovisual nas aulas de teatro, desenvolver exercícios de exploração dos recursos audiovisuais, ampliar as experiências artísticas e o repertório dos estudantes e promover uma ressignificação da utilização das tecnologias digitais pelos jovens e a apropriação desses recursos como mais um meio de expressão estética.

O procedimento de análise utilizado será a cartografia, proposta pelos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, explicitado no livro *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia* publicado em 1980. Esta prática específica de pesquisa e análise visa acompanhar um processo de produção e transformação de determinado objeto, pondo em foco suas relações históricas e de conexão com o mundo.

Esta pesquisa, entendida como um “mapa”, perpassa por diferentes trajetórias e contextos, tendo como ponto de partida uma experiência elaborada em 2009, desencadeando na prática docente realizada nos anos 2011 e 2012, tendo reverberações até o presente momento, uma vez que o procedimento cartográfico é uma obra aberta que se constitui através das relações que se estabelecem, na força dos encontros gerados, como um mapa suscetível de conexões e modificações¹.

A prática de pesquisa cartográfica não se limita a uma área do saber, a um território específico, mas sim promove encontros entre os diferentes campos do conhecimento:

¹ DELEUZE e GUATTARI (1992)

estética, política, educação, ética, filosofia, tecnologias, etc, em que “colocam-se em questão as hierarquias e fronteiras que dividem os campos de conhecimento e propõe-se uma recriação permanente do campo investigado”.²

Assim, esta dissertação é desenvolvida ao longo de três capítulos que transitam entre diferentes esferas como a educação, políticas educacionais, as tecnologias digitais, as proposições estéticas da atualidade e os novos arranjos sociais, como forma de ampliar a compreensão sobre os impactos dessas questões para a inserção do ensino do teatro nas instituições escolares.

O primeiro capítulo, *O Ensino Do Teatro No Âmbito Escolar*, apresenta o contexto que motivou a pesquisa. Para tal, traz uma breve recapitulação da inclusão do ensino das Artes nas instituições escolares e analisa os desafios enfrentados para o estabelecimento do teatro enquanto disciplina obrigatória do componente curricular de Artes nestas instituições públicas de educação básica. Contribuem para essa reflexão os conceitos de “dispositivos” e “relações de forças” de Michel Foucault e

² ZAMBENEDETTI (2011, s/n).

os conceitos de “máquina abstrata de rostidade” de Gilles Deleuze e Félix Guattari, dentre outros.

No segundo capítulo, *a cultura digital e as novas proposições estéticas*, busca-se uma maior compreensão dos novos arranjos sociais e seus impactos nos processos de aprendizagem e nas proposições estéticas da atualidade, a fim de analisar de que forma o ensino do teatro nas instituições escolares pode dialogar com as questões impostas pela contemporaneidade. Com este intuito o capítulo é dividido em três momentos. O primeiro momento examina as características da denominada cultura digital, as transformações desencadeadas nos modos de apreensão do mundo, a maneira de se relacionar dessas novas gerações e sua repercussão no processo de aprendizagem dos jovens. Enfatiza, também, a posição das instituições escolares frente a esse novo contexto. O segundo momento, aborda, brevemente, a relação do teatro com as tecnologias ao longo da história e destaca alguns apontamentos que emergem do entrecruzamento da cultura digital nas experiências estéticas contemporâneas. O último momento apresenta algumas ponderações sobre o ensino do teatro, no âmbito escolar, e a necessidade de se repensar esse ensino frente às questões afloradas pela cultura digital e pela produção cultural da atualidade. Os autores que amparam esse

debate são: Paul Virilio com o conceito de “transparência digital” e “hipercomunicação”, Michel Foucault e a “sociedade de normalização”, Gilles Deleuze e Félix Guattari com os conceitos de “sociedade de controle” e “rizoma”, Picon-Vallin e a “cineficação do teatro” e a questão da “presença-ausência” do ator apontada por Hans-Thies Lehmann, Patrice Pavis, entre outros.

O terceiro capítulo, *Os Experimentos*, apresenta e analisa a pesquisa prática realizada pela pesquisadora em algumas instituições públicas da educação básica com estudantes das etapas finais do ensino fundamental e da Educação de Jovens e Adultos (EJA). O capítulo perpassa por diferentes experimentos de inclusão das tecnologias digitais nas aulas de teatro, como a criação de fotonovela, a realização de curtas-metragens e exercícios que exploram a “cineficação do teatro”, com intuito de refletir e avaliar de que forma a inclusão do audiovisual pode se constituir como uma estratégia de inserção do ensino do teatro, suscitar uma ressignificação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) pelos jovens e promover uma aproximação desse ensino às novas proposições estéticas. Esses experimentos são examinados ao longo do capítulo à luz dos pesquisadores trabalhados nos capítulos anteriores e dos conceitos de “agenciamento”,

“movimento de territorialização” e “procedimento de desterritorialização” de Gilles Deleuze e Félix Guattari.

Nas considerações finais, salientam-se questões relevantes advindas do processo de investigação e análise, capazes de suscitar possíveis desdobramentos desta experiência.

1 O ENSINO DO TEATRO NO ÂMBITO ESCOLAR

Este capítulo põe em foco o contexto que motivou esta pesquisa, ou seja, os desafios enfrentados para a inserção e consolidação do ensino do teatro como componente curricular de Artes nas instituições escolares. Para tal, aborda-se o corpo escolar, abrangendo sua arquitetura, organização da carga horária das disciplinas, a hierarquia entre as áreas do conhecimento e as relações de poder aí disseminadas.

A inserção do Teatro como disciplina no currículo da educação básica enfrenta constantes desafios para a sua efetiva consolidação diante de uma maquinaria escolar que acaba por engessar o desenvolvimento do trabalho teatral, seja através da arquitetura destas instituições, seja pelas políticas ali disseminadas. Embora haja uma legislação que garanta a presença do teatro no currículo, na prática há diversos elementos que obstaculizam o ensino do teatro no âmbito escolar, exigindo que os profissionais da área desenvolvam estratégias para uma efetiva consolidação do teatro nestas instituições, como veremos ao longo deste capítulo.

1.1 AS PRERROGATIVAS LEGAIS DA PRESENÇA DO TEATRO NA ESCOLA

A inserção do ensino da Arte nas instituições escolares brasileiras ocorreu na primeira metade do séc. XX, porém essa era concebida como atividade auxiliar às demais disciplinas. Seu reconhecimento como área de conhecimento é decorrência de um embate de forças, caracterizado na luta pela sua valorização, no qual as perspectivas em relação à finalidade desta aprendizagem, à formação dos professores e às orientações e enfoques dados ao seu ensino foram se modificando de acordo com as tendências pedagógicas vigentes, as políticas educacionais e as diferentes conjunturas históricas³. A inclusão de suas diferentes formas de expressão Artes Visuais, Teatro, Música e Dança, passou por uma longa trajetória em que cada uma das modalidades artísticas vem se constituindo por percursos distintos, exigindo esforços díspares.

O teatro é introduzido no âmbito escolar ainda na primeira metade do séc. XX, concebido pela corrente

³ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997.

contextualista ou instrumental como uma ferramenta de ensino para outras áreas do conhecimento, como história, português, literatura, etc. A partir da Semana de Arte Moderna, em 1922, e com a eclosão do Movimento da Escola Nova –concepção educacional que contestou a pedagogia tradicional, enfatizando a livre expressão dos alunos –surtem novas concepções de ensino da Arte, no qual o teatro é visto como um meio para fomentar a criatividade e dar vazão a livre expressão dos alunos⁴.

A partir da década de 50 surge a corrente essencialista ou estética –sob influência de Herbert Read, filósofo inglês que desenvolveu a ideia da educação através da arte –na qual o teatro é compreendido como importante meio de comunicação e expressão, sobrepondo a sua função de educação estética. Contudo, a partir de 1964, com a deflagração do golpe militar, o teatro passa a ser considerado uma ameaça. Vários artistas são perseguidos e os textos teatrais e espetáculos censurados. Segundo a pesquisadora Marli Vita (apud JAPIASSU, 2001), o ensino do teatro nas escolas, conseqüentemente, também é reprimido.

⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), 1997.

Em 1971, é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), através da Lei 5.692. Criada durante o período da ditadura militar com o intuito de fixar as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus⁵, sobre a justificativa da necessidade de atualizar a educação diante do atraso do sistema educacional brasileiro em relação às novas formas de vida e de trabalho decorrentes das mudanças que se operavam no país e no mundo. Os governos militares investiam no desenvolvimento industrial do país e, assim, a educação passa a priorizar os cursos profissionalizantes em detrimento dos cursos de formação geral com a finalidade de formar mão de obra para atender às necessidades da industrialização⁶.

É neste contexto que ocorre a inclusão do ensino da Arte nos currículos escolares, denominada como Educação Artística. Em seu artigo 7º a Lei 5.692 determina que: “será obrigatória à inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus [...] O ensino da Arte,

⁵ Essa nomenclatura, atualmente, foi substituída para Ensino Fundamental (que corresponde ao 1º grau) e Ensino Médio (antigo 2º grau).

⁶ BARBOSA (1989) e SILVA (2007)

entretanto, ainda não era configurado como uma área de conhecimento e sim como atividade educativa.

A inclusão da Arte no currículo, não foi, de acordo com Barbosa (1989), uma conquista dos Arte-educadores brasileiros, à medida que esta Lei surge a partir de um acordo estipulado com os norte-americanos através da *United States Agency of International Development (USAID)*, conhecido como “Acordo MEC-USAID”, que visava reformular a educação brasileira tornando-a tecnológica; profissionalizando, assim, mão de obra barata para as companhias multinacionais que atingiram seu apogeu econômico no Brasil durante o regime da ditadura militar. Segundo a autora, a Arte foi introduzida com o objetivo de dar certo caráter humanista à educação, visto que as demais disciplinas que desenvolviam este aspecto foram eliminadas, como a filosofia.

Com a transformação dos processos produtivos, a globalização da economia e a crescente inserção da ciência e da tecnologia, eclode uma nova organização do trabalho que busca a competitividade. Em decorrência desta conjuntura e da necessidade de formar um novo tipo de trabalhador, capaz de utilizar os “conhecimentos científicos e tecnológicos de forma articulada, a fim de solucionar os problemas da prática social e

produtiva”⁷ é sancionada, em 1996, uma nova LDB pela Lei 9.394, visando estabelecer uma base nacional comum curricular.

A Arte, na nova LDB, aparece pela primeira vez como componente curricular obrigatório em todos os níveis da educação básica, conforme determinado no § 2º do Art. 26: “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos”.

A inclusão da Arte no âmbito escolar, durante muito tempo, restringiu-se ao ensino das artes visuais e, em menor escala, da música. A presença da música foi ganhando mais espaço a partir da promulgação da Lei nº 11.769 de 2008 que altera o § 2º do Art. 26 da LDB de 1996 que dispõe sobre o ensino de Arte. O artigo 26 é acrescido do § 6º que decreta: “a música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o § 2º deste artigo”.

Contudo, as prerrogativas legais não garantem, por si só, a inclusão das diferentes expressões artísticas nas

⁷ KUENZER (1999, p.130)

instituições de ensino e dos profissionais habilitados para tal. Exemplo disso é o fato da pesquisadora –que neste período trabalhava como professora de Teatro da rede municipal de Canoas (cidade da região metropolitana de Porto Alegre) –ter sido cobrada da direção da escola que ministrasse aulas de música também, em decorrência desta lei que passou a vigorar no ano de 2008, sem levar em consideração que a obrigatoriedade da música requer, conseqüentemente, a necessidade da inclusão de professores habilitados na área.

Este é apenas um exemplo de que as prerrogativas legais não são, por si só, garantias da inclusão e valorização das diferentes expressões artísticas no âmbito escolar. Vários fatores obstaculizam sua inserção, como veremos adiante, exigindo um constante embate para garantir seu espaço nessas instituições.

O ensino do teatro e da dança ainda permanece restrito nas instituições oficiais de ensino. Em agosto de 2015 foi aprovado, na Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJ) da Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei 7032/10. De autoria de Roberto Saturnino (PT-RJ – Senado Federal), a CCJ aprovou o substitutivo do Projeto de Lei 7032/10 do relator deputado Raul Henry (PMDB-PE). O PL é

justificado sob a alegação de que era preciso resolver a indefinição dos termos “Educação Artística” na LDB 5692/71 e “Arte” na LDB 9394/96, que não identificavam quais ênfases de Artes seriam incluídas no currículo. O relator, Raul Henry, afirma também que “no momento em que ganha força a ideia da educação em tempo integral, a valorização curricular das diferentes linguagens artísticas contribuirá para a efetivação desse novo modelo de escola”⁸.

Assim a Lei 7.032/10 altera a Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo como disciplinas obrigatórias da educação básica as artes visuais, a dança, a música e o teatro. Uma nova redação é dada ao § 6º do Art. 26 da LDB: “a música constitui conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, o qual compreende também as artes visuais, o teatro e a dança.”⁹

O prazo para que as escolas se adaptem à complementação da lei é de cinco anos. No entanto, mesmo com as prerrogativas legais de inclusão das quatro modalidades

⁸ Karla Alessandra autora da matéria sobre o projeto de lei 7032/10. Disponível em: <http://teatrogan.blogspot.com.br/2013/11/comissao-de-educacao-aprova-danca-e.html>

⁹ BRASIL, p.5 Resolução Nº 7 de 2010.

de Artes na escola, muitos são os fatores que dificultam a inclusão do Teatro nestas instituições, como veremos a seguir.

1.2 O ESPAÇO DO TEATRO NA ESCOLA

O estabelecimento da Arte como conteúdo obrigatório do componente curricular em todos os níveis da educação básica, sancionada pela Lei 9.394 em 1996, pressupõe não apenas a presença da Arte no currículo, como professores habilitados na área. Entretanto, passados vinte anos da aprovação desta lei é possível observar, ainda hoje, a disciplina de Artes sendo ministrada por professores não habilitados para tal. Esta situação é frequentemente relatada por inúmeros profissionais da área nas mais variadas redes estaduais e municipais de educação em todo território brasileiro.

Essa conjuntura foi constatada, também, nas diferentes redes municipais em que a pesquisadora trabalhou. Exemplo disso é a rede municipal de Canoas, em que, mesmo lotada em uma das escolas mais antigas da rede, a pesquisadora foi a primeira professora formada em Artes a ministrar essa disciplina, em pleno ano de 2007, onze anos após a aprovação da lei. Isso demonstra a práxis dessa secretaria municipal de

educação, e de tantas outras, de distribuir a disciplina de Artes para docentes das mais variadas áreas do conhecimento (português, história, ciências, pedagogia, matemática, etc.) como forma de complementação da carga horária desses docentes. Esse quadro faz com que os conhecimentos em Artes sejam trabalhados de forma superficial e aleatória, uma vez que esses professores não dominam essa área de conhecimento e suas especificidades.

A crença de que aula de Artes abrange somente as Artes Visuais, também é bastante evidenciada nas instituições escolares, através de falas como:

- “Nós não vamos desenhar, afinal isso não é uma aula de Artes?”
- “Não quero fazer teatro, eu vim pra ter aula de Artes”.

Esses questionamentos retratam não apenas a visão de alguns estudantes, mas de direções de escolas e secretarias de educação, como notabilizada na fala da direção de uma das escolas em que a pesquisadora trabalhou:

- “Mas você pode dar aula de Artes sendo formada em Teatro?”

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997 destacam a possibilidade do ensino de Arte em suas diferentes modalidades: Artes Visuais, Teatro, Música e Dança. Algumas secretarias estaduais e municipais de educação, por sua vez, ao abrirem concursos públicos para a vaga de professor de Artes, trazem como pré-requisito nos editais para o preenchimento das vagas a habilitação em Artes Visuais ou, quando muito, em Música, como evidenciado no último edital para professores do município de Porto Alegre:

O Município de Porto Alegre, por intermédio de sua Secretaria de Administração, conforme o que consta nos autos dos processos 001.050522.12.4 e 001.045511.13.6 (Informação nº 1109/2012 do Comitê Gestor de 2ª Instância), torna público que será realizado concurso público para provimento efetivo dos cargos de Professor – Artes Visuais, Filosofia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Língua Francesa e Música de seu quadro de pessoal das Administrações Direta, Autárquica e Fundacional e para a formação de cadastro de reserva (CR) ¹⁰.

10

Disponível em:
<http://lproweb.procempa.com.br/pmpa/prefpoa/concursos/usu_doc/edital_147_-_edita_de_abertura.pdf> Acesso em: 13/10/15

Mesmo quando surgem vagas para todas as ênfases de Artes, as provas de conhecimento específico enfatizam os conteúdos da área de Artes Visuais. Ou ainda, no momento da nomeação dos cargos, os profissionais habilitados na modalidade citada acima, continuam sendo preferidos, fazendo com que a presença do Teatro e da Dança seja minoria nestas instituições.

Uma vez presente nas instituições de ensino como componente curricular, o Teatro se depara com alguns fatores que obstaculizam sua efetiva inserção na escola, como o grande número de alunos, com uma média de trinta estudantes por turma, e a distribuição da carga horária, na qual, em grande parte das instituições em que a pesquisadora trabalhou, a disciplina de Artes ocupava 45min semanais por turma.

A disposição arquitetônica das instituições de ensino, que contam com salas de aulas projetadas para disciplinas teóricas, repletas de mesas e cadeiras, configura-se como um espaço físico impróprio para o acolhimento de uma disciplina que trabalha com movimento, som, transformação do espaço e trabalhos em grupos.

Para Foucault (2001), a disposição arquitetônica de determinadas instituições, como a escola, faz parte de um

mecanismo de poder. Segundo o autor, o poder é uma prática social que se constrói nas relações constituídas historicamente. Desta forma, ele não é exercido isoladamente por uma única fonte como o Estado ou a classe dominante, mas permeia todos os espaços sociais de diversas formas e graus. A este funcionamento das relações de força, ele denomina de microfísica do poder, no qual “os poderes não estão localizados em nenhum ponto da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa”¹¹. Assim, as diversas instituições, como família, hospitais, prisões, fábricas e escolas são agenciamentos ou dispositivos de controle da população.

Foucault define o conceito de dispositivo como um “conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”¹². O autor investiga a rede que se estabelece entre esses diversos elementos, constituído por práticas discursivas e não-discursivas. Neste sentido, os

¹¹ FOUCAULT (2001, p.14)

¹² FOUCAULT (2000a, p. 244).

dispositivos funcionam de forma a justificar ou mascarar uma determinada prática que fica naturalizada por um discurso, muitas vezes, bem persuasivo. Assim, o dispositivo opera uma estratégia de atribuição de forças de poder aos criadores e mantenedores deles.

Um dos dispositivos, ou modos de articulação das relações de força, presentes nas instituições escolares é a disciplina, responsável por suprimir ou domesticar os comportamentos dissidentes. Essa disciplina ocorre, não mais através de castigos corporais, como acontecia até o séc. XVIII, e sim pela criação de “corpos dóceis”, definido por Foucault (2001) como “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.”¹³ Esse processo de docilização dos corpos ocorre, segundo o autor, baseado na invenção do panóptico, idealizado pelo filósofo inglês Jeremy Bentham (1748-1832) que consiste em uma arquitetura e um regime de disposições e regras em que a vigilância é o objetivo principal. O panóptico é o princípio da arquitetura de inúmeras prisões, fábricas, asilos e escolas. O funcionamento deste aparelho disciplinar se efetiva na medida

¹³ FOUCAULT (2001 p.118)

em que os prisioneiros, alojados em compartimentos distribuídos em círculo ao redor de uma torre de vigilância no centro, não têm como ver se há alguém na torre os vigiando ou não. Desta forma, os indivíduos internalizam a disciplina que passa a ser exercida por meio de redes invisíveis, ganhando aparência de naturalidade. Ou como descrito por Foucault:

Daí o efeito mais importante do Panóptico: induzir no detento um estado consciente e permanente de visibilidade que assegura o funcionamento automático do poder. Fazer com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua sua ação; [...] que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce.¹⁴

A disposição arquitetônica escolar, que define a organização do espaço-tempo, funciona como um elemento disciplinar que se exerce sobre o corpo dos indivíduos, promovendo a docilização dos corpos. O corpo docilizado se torna um aparelho útil de produção, treinado para obedecer, para responder aos comandos, preparado para ter aptidões que atendam às demandas do mercado de trabalho e de consumo. Assim, a escola torna-se importante para essa docilização, à medida que o aluno tem seu corpo subjugado pela imposição

¹⁴ FOUCAULT (2001, p.166)

de permanecer sentado e contido por uma mesa, submetido a disciplinarização dos movimentos. Nega-se, desta forma, a assimilação do conhecimento através do corpo, dos cinco sentidos –visão, tato, olfato, audição e o paladar –como se corpo e mente fossem dissociados. Neste sentido, Strazzacappa (2001) aponta que:

Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: [...] educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando.¹⁵

Strazzacappa (2001) salienta que o corpo na escola, de uma maneira geral, ainda é tomado de forma dissociada da mente. Este é posto em foco apenas em algumas disciplinas como no Teatro, na Dança e na Educação Física. Entretanto, deve-se levar em consideração que mesmo nessas áreas de conhecimento, o corpo pode ser trabalhado com diferentes objetivos, tanto na tentativa de “docilizá-lo” ou, ao contrário, de buscar novas formas de constituição.

¹⁵ STRAZZACAPPA (2001, p. 79)

A “docilização” dos corpos, na atualidade, não ocorre sem uma resistência, ao passo que há uma grande inquietação dos estudantes, principalmente das crianças, cuja disposição arquitetônica e as medidas disciplinares já não controlam tão facilmente esses corpos. Por outro lado, verifica-se, sobretudo nos adolescentes, uma certa apatia e resistência ao movimento quando esses são solicitados a interagir em aulas mais práticas como nas citadas acima e, por vezes, na educação física quando requisitados a fazerem outras atividades que não seja jogar futebol. Isso é consequência, também, dos novos dispositivos de “docilização” dos corpos, operados através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) em que os estudantes passam grande parte do seu tempo absorvidos por jogos online e redes sociais acessados através dos dispositivos móveis como *iphone, tablets* etc.

Outro fator que repercute na inserção do teatro no âmbito escolar é a hierarquia entre as diferentes áreas de conhecimento. Essa deriva, entre outros fatores, das políticas educacionais que privilegiam um modelo pedagógico baseado em processos instrucionais e de reprodução, na qual o conhecimento científico é supervalorizado em detrimento dos demais conhecimentos filosóficos e estéticos, à medida que ocorre uma fabricação do entendimento de conhecimento

pautado, basicamente, em três pilares, na leitura, na matemática e na ciência; como observado nas políticas voltadas à educação, impostas pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁶.

Essas políticas, que sustentam as instituições escolares na atualidade, perpetuam a ordem social e a legitimação da hierarquia entre as áreas do conhecimento, provocando uma desvalorização do ensino da Arte, visto que “a experiência dentro da escola é moldada, como certos aparatos de poder que legitimam uma versão particular do conhecimento como verdade”¹⁷. Assim, embora haja um discurso em defesa de um desenvolvimento integral do educando, o que se observa é uma prática que contradiz essa narrativa.

Isso deriva do fato das políticas públicas voltadas à educação serem financiadas e, conseqüentemente, preconizadas pelo Banco Mundial (BM). Criado em 1944, o Banco Mundial (BM) é uma das agências especializadas da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por oferecer financiamento

¹⁶ Disponível em: <WWW.oecd.org/pisa>. Acesso em: 23/08/15

¹⁷ GIROUX (1997, p.31).

e assistência técnico-científica a países que desejam promover o próprio desenvolvimento econômico. O BM aponta que os países subvencionados devem instaurar uma política educacional norteada para a preparação de mão de obra primordial à alavancagem do desenvolvimento econômico, conforme os preceitos do programa *Educação para Todos* criado pelo próprio BM e pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos (OCDE), como consta no documento *Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação* do Grupo Banco Mundial:

Numa perspectiva operacional, o Banco Mundial concentrará cada vez mais a sua ajuda financeira e técnica em reformas do sistema que promovam os resultados da aprendizagem. Para esse efeito, o Banco irá concentrar-se em ajudar os países parceiros a consolidar a capacidade nacional para reger e gerir sistemas educacionais, implementar padrões de qualidade e equidade, medir o sistema de desempenho com relação aos objetivos nacionais para a educação e apoiar a definição de políticas e inovação com base comprovada.¹⁸

Com intuito de medir o desempenho dos estudantes em relação à aplicação desses modelos educacionais, foram implantados uma série de testes padronizados como o

¹⁸ BANCO MUNDIAL (2011, p. 06).

Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Provinha Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Em relação à instituição destes testes, Sousa (2007) destaca que a finalidade “[...] não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, mas sim instalar mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as pelo sucesso ou fracasso escolar”¹⁹.

A implantação destes testes de avaliação do desempenho –que abarcam não apenas os estudantes, mas, conseqüentemente, as instituições de ensino e seus professores –remete-nos ao princípio do panóptico, descrito por Foucault (2001), a proporção que se estabelece uma contínua vigilância da aprendizagem através da divulgação e comparação dos resultados desses testes, em que cada um pode ver e ser visto, vigiar e ser vigiado. Assim, estes testes são elementos/partes de um dispositivo de poder que opera a vigilância e o controle, definindo, entre outras coisas, os subsídios recebidos pelo governo federal, de acordo com o rendimento escolar de cada município.

¹⁹ SOUSA (2007, p.279).

Essa política educacional é pautada, segundo Sousa (2007), em um discurso de cunho neoliberal que defende o Estado mínimo em nome de uma maior eficiência e produtividade, além de ratificar a não intervenção Estatal na economia deixando os mecanismos de mercado agir, como se alega, livremente.

Estes dispositivos são partes de uma maquinaria educacional a serviço de uma política internacional ditada pelo Banco Mundial, que gera um pensamento pedagógico que se pauta nas necessidades do mercado, na competição, seleção e na padronização do ensino, uma vez que todos devem seguir os mesmos parâmetros, limitando as possibilidades de dissonâncias.

Em decorrência deste quadro, tornam-se frequente os questionamentos dos estudantes:

-“Por que tenho que fazer teatro se não quero ser atriz?”²⁰

Ou ainda:

- “Eu não vou fazer essa aula, afinal ela não roda mesmo!”.

²⁰ Fala de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola municipal de Canoas entre os anos de 2008 a 2010.

- “Pra que esta aula vai ser útil?”

Estas falas explicitam a reprodução, por parte dos estudantes, da ideia de que todo o conhecimento desenvolvido na escola deve ter uma aplicação imediata para inserção no mercado de trabalho e põe em foco a hierarquia entre os saberes.

A inserção da educação na maquinaria mundial pode ser observada na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre com a introdução do projeto de formação de alfabetizadores, iniciado em 2013, projeto relacionado ao *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*²¹, do Ministério da Educação. Este pacto segue os preceitos do projeto internacional *Out of school Children*, orientado pela UNESCO com intuito de reduzir o número de crianças fora da escola no mundo até o ano de 2015 e está relacionado com o projeto *Educação para Todos*, apontado anteriormente.

A implantação deste Pacto na rede municipal de ensino gerou, na época, muitos protestos dos professores que

²¹Disponível em:
<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_2_19112015.pdf> Acesso: 23/09/15

alegavam não ter ocorrido um diálogo quanto à implantação deste pacto e que estes estavam sendo coagidos a participarem. Os docentes alegavam, ainda, que o pacto “iniciou contrariando algumas diretrizes das escolas, como a promoção da sobrecarga de tarefas e o engessamento das ações – garantindo pouco espaço para negociação”.²²

A preocupação dos órgãos governamentais com a implantação desses modelos educacionais e com o resultado desses testes norteia toda a educação do país, o que, por consequência, reforça a hierarquia entre as diferentes áreas do conhecimento. Outro exemplo do reflexo dessa política educacional no município de Porto Alegre e das cobranças para o aumento dos índices destes testes e, evidentemente, dos subsídios disponibilizados que estão atrelados a esses índices, é a publicação pela secretaria municipal de educação da *Norma Regulamentadora 2016* que determina que as disciplinas de Artes e Educação Física passarão a ter uma carga horária

²² Matéria de Gustavo Ferenci sobre a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre. Disponível em: <http://www2.camarapoa.rs.gov.br/default.php?reg=20763&p_secao=56&di=2013-11-12> Acesso em: 28/09/15.

inferior às demais no III ano ciclo, como já ocorre no I e II ciclos.

Seguindo a concepção estabelecida nos ciclos anteriores e considerando a grade de 23 períodos semanais, passam as disciplinas de Artes e Educação Física, no III ciclo, a contar com a carga horária de 2 períodos semanais. As demais disciplinas não sofrem alterações em sua disposição na grade²³.

Ocorre desta forma uma restrição à diversidade cultural no desenvolvimento educacional dos estudantes, reforçando uma lógica que promove a hegemonia, como destacado por Henry Giroux (1997), “um aparato cultural que promove o consenso através da reprodução e distribuição dos sistemas dominantes de crenças e atitudes.”²⁴

É neste contexto que surgem questionamentos quanto à presença do teatro nas escolas, visto que esta concepção educacional, voltada a padronização e a preparação para o mercado de trabalho é, por sua vez, reproduzida pelos estudantes através de falas como:

²³ Inciso XI do Documento Orientador 2016 para o Ensino Fundamental, enviado para as escolas pela Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre em setembro de 2015.

²⁴ GIROUX (1997, p. 113)

- “De que forma essa aula vai me ajudar a encontrar um emprego?”
- “Trabalhei o dia inteiro, venho cansada pra escola e quero ter aula, não ficar brincando de fazer teatro!”
- “Aula pra mim é um quadro cheio de coisas para eu anotar”.
- “Aprender sobre teatro vai me servir pra quê?”

A presença do teatro nas instituições de ensino se encontra submerso nesse contexto de tensões, contradições e hierarquias, em que as áreas de conhecimento sofrem diferentes valorações estipuladas pelo mercado de trabalho, no qual o teatro se vê no contrafluxo de uma lógica educacional voltada à preparação de mão de obra.

As instituições de ensino, assim, constituem-se em agenciamentos de uma máquina abstrata de rostidade contemporânea, denominada desta forma por Deleuze e Guattari (1996). A máquina de rostidade representa uma “produção social do rosto, porque opera uma rostificação de

todo o corpo, de suas imediações e de seus objetos, uma paisagificação de todos os mundos e de todos os meios.”²⁵

Essa máquina tem por objetivo constituir sujeitos ao defini-los e enquadrá-los a partir de dois eixos: o da significância e o da subjetivação. Deleuze e Guattari (1996) utilizam a ideia de um “muro branco” para definir a significância e “buraco negro” para a definição de subjetivação. A significância ou “muro branco” seria o espaço no qual se inscrevem os traços de rosticidade baseados no modelo ocidental da cultura dominante definida pelo homem branco, cristão e trabalha na perspectiva de constituição de uma unidade de rosto, estabelecendo os parâmetros a serem aceitos na sociedade. Já o processo de subjetivação, pensado por Guattari e Deleuze como um “buraco negro cósmico”, corresponde e opera promovendo uma seleção e julgamento de quais rostos se enquadram ou não no padrão definido no “muro branco”.

Neste sentido, a máquina abstrata de rosticidade alavanca a construção da produção social de rostos, selecionando os que se enquadram em parâmetros definidos e distribuídos no “muro

²⁵ DELEUZE e GUATTARI (1996, p. 49).

branco”. Como afirmam Deleuze e Guattari (1996) “não é um sujeito que escolhe os rostos [...] são os rostos que escolhem os sujeitos”²⁶. A mídia e a escola, como partes desta máquina, constataam os desvios e impõem os padrões a serem seguidos, constituindo-se num importante aparato para traçar os rostos e assegurar a normalidade.

A presença do Teatro na escola poderia contribuir na tentativa de desconstituir a homogeneização imposta pela máquina de rostidade? Seria possível promover uma prática teatral que fomente uma experiência em que o aluno possa transformar sua percepção, quebrar com o “automatismo da ação [...], ao abrir os olhos e os ouvidos, [...] parar para sentir [...] escutar aos outros, cultivar a arte do encontro [...]”²⁷? Como promover uma experiência no sentido descrito por Jorge Larrosa Bondía (2002) diante de uma sociedade que vive num ritmo frenético que não permite a interrupção para sentir, pensar e perceber as coisas de outro modo, frente a crescente intolerância à diversidade e a violência?

²⁶ Idem, p. 48

²⁷ BONDÍA (2002, p. 24)

Neste sentido, refletir sobre sua prática docente : sobre o porquê da presença do teatro na escola? Sobre o quê ensinar, para quê e de que forma? Contribui para a construção de uma prática teatral que abra espaço para o exercício das diferenças, para a construção de ideias coletivas, o que exige o saber ouvir e respeitar as opiniões diferentes das nossas, na busca da constituição de novas maneiras dos estudantes perceberem a si e ao mundo. Isso pode auxiliar para um processo educativo que não multiplique os dispositivos de poder da sociedade de normalização, apontada por Foucault (2000), ou da máquina de rotação destacada por Deleuze e Guattari em que se produz o consenso e a homogeneização.

Evidencia-se, ao longo deste capítulo, uma série de fatores que obstaculizam o ensino do teatro no âmbito escolar. Esses fatores perpassam pela falta de um espaço apropriado para o desenvolvimento do trabalho, o número excessivo de estudantes por turmas, políticas públicas educacionais que levam à desvalorização do Teatro enquanto área de conhecimento, e a consequente reprodução desta desvalorização pelos estudantes, a primazia de uma determinada modalidade de Artes em detrimento das demais, entre outros.

Frente a este panorama, pergunta-se: como o teatro pode estabelecer seu espaço nesta maquinaria? Como superar esses obstáculos para a sua efetiva inserção nas instituições escolares? Como este pode contribuir para uma educação estética que não corrobore as práticas de subjetivação?

Essa conjuntura evidencia a necessidade dos professores de teatro desenvolverem estratégias para o estabelecimento, de fato, do teatro como componente curricular, uma vez que a legislação, por si só, não garante uma efetiva inserção deste ensino, como vimos no decorrer do capítulo. Para tal, faz-se necessário ampliar o foco de análise desse contexto para além dos muros da escola, como veremos no capítulo a seguir.

2 A Cultura Digital e as Novas Proposições Estéticas

O capítulo anterior delineou a conjuntura escolar em que a disciplina de Teatro, enquanto componente curricular de Artes está inserido, fazendo uma análise da maquinaria escolar, sua estrutura arquitetônica, as relações de poder ali estabelecidas, a hierarquia entre as áreas de conhecimento, políticas públicas educacionais e demais elementos que interferem na consolidação deste ensino nestas instituições.

O presente capítulo tem por objetivo expandir a avaliação sobre os demais aspectos que repercutem na inserção do ensino do teatro nas instituições escolares, buscando uma maior compreensão das indagações afloradas na contemporaneidade a partir da denominada cultura digital e de suas reverberações nas proposições estéticas da atualidade, a fim de ponderar se o ensino do teatro, em diálogo com os novos arranjos sociais e as poéticas da atualidade, pode se constituir como uma estratégia para o seu fortalecimento nas instituições de ensino.

Com este intuito, o capítulo é dividido em três momentos. O primeiro analisa as transformações desencadeadas nos modos de apreensão do mundo e de

aprendizagem a partir dos novos arranjos sociais observados na denominada era da cultura digital e dos desafios impostos à educação formal diante desta conjuntura. No segundo momento, aborda-se a relação do teatro com as tecnologias e alguns apontamentos dessas conexões na produção cultural da atualidade. Na terceira parte, tecem-se algumas considerações de como o ensino do teatro, no âmbito escolar, pode dialogar com a cultura digital e a produção cultural da atualidade, na qual a exploração dessas tecnologias se faz cada vez mais presente.

2.1 A ERA DA CULTURA DIGITAL

[...] o modo em que a percepção sensorial do homem se organiza –o medium em que ocorre –é condicionado não só naturalmente, como também historicamente. (BENJAMIN, 1993, p. 80)

Como ressalta Benjamin acima, as percepções dos indivíduos se constituem de acordo com o contexto histórico, no qual as alterações nos modos de produção, diante de novas técnicas, desencadeiam modificações nas experiências culturais e sociais dos cidadãos. Neste sentido, as técnicas surgem como reflexo das questões e necessidades já vivenciadas pela sociedade e são criadas para solucionar as exigências sociais de

determinado momento histórico, em que, tanto técnica como as experiências cotidianas sofrem recíproca influência.

Desta forma, as transformações culturais, políticas, econômicas, tecnológica, estéticas, culturais e dos modos de percepção e de aprendizagem, observadas na atualidade, emanam destes arranjos entre as práticas sociais e os novos modos de produção gerados com as tecnologias digitais e o advento da internet.

Diante desta conjuntura, fala-se, atualmente, de uma cultura digital, cibercultura, ou ainda, era da informação. Essa nova relação entre a sociedade e as tecnologias reconfigura as práticas sociais, fazendo surgir, segundo Lemos (2003), novas práticas comunicacionais no ciberespaço através de e-mails, listas e *weblogs*; novos acessos à informação (jornalismo online, *sites* e *blogs*); a modificação das formas de relacionamento (através de *weblogs*, *webcams*, *chats*, *icq*, listas e os atuais *facebook*, *skype*, *whatsapp*); a modificação das relações culturais e éticas (*softwares* livres, privacidade); a alteração das práticas políticas (através da cibercidadania, ciberativismo, *hackers*); e a emergência de novas questões artísticas a partir da interação com as tecnologias digitais.

Em decorrência dessas mutações, os indivíduos da era digital apresentam formas distintas de aprender, sentir e interagir com o mundo. Uma das características desses novos agenciamentos da sociedade com as tecnologias é a ampliação das possibilidades de interação e comunicação. Essas ocorrem de forma constante nas redes sociais, no qual se evidencia, através da fala dos estudantes, uma extrema preocupação com a aparência ou com a repercussão de sua imagem, como se os usuários buscassem se tornar uma “webcelebridade”, numa constante busca de atenção e fama pessoal, mensurada através do número de amigos conquistados na internet e na quantidade de “curtidas” de suas postagens no *facebook*, como afirmam alguns alunos do ensino fundamental durante uma conversa sobre as redes sociais:

-“Fico depre quando posto algo no *face* e ninguém curte.”

-“Eu bombo no *twitter*, tenho vários seguidores. Outro dia postei que ia na padaria comprar pão e em menos de um minuto já tinham várias curtidas, maior sucesso!”

-“Meu sonho é que meu canal do *youtube* seja tão famoso quanto o do Christian Figueiredo”²⁸.

-“Eu queria ter vários seguidores e que todas as minhas postagens no *face* tivessem várias curtidas!”

-“Hoje em dia pra ser alguém na vida, tem que ter curtidas no *face*.”

Essa interação com as redes sociais pode se constituir como uma reterritorialização da máquina abstrata de rostidade, em que o enquadramento nos modelos vigentes, a concepção de alguém “bem sucedido” –conceito que sofre constantes transformações de acordo com cada sociedade e com o período histórico e que, em dado momento, era definido pelo grau de conhecimento do indivíduo, da profissão exercida, ou ainda, do seu poder aquisitivo –hoje parece ser aferido pela popularidade atingida nas redes sociais, no desejo de se tornar uma “webcelebridade”.

Em nome dessa notoriedade, muitas pessoas abrem mão de sua privacidade, expondo cada vez mais sua vida e

²⁸ Um dos mais populares *youtubers* do Brasil entre os jovens. Denomina-se como *youtubers* as pessoas que lançam vídeos no *youtube* sobre os mais variados assuntos conquistando milhares de seguidores.

intimidades na *web*, fazendo com que qualquer indivíduo possa ter acesso a essas informações. As noções de público e privado se misturam de tal forma que a intimidade, anteriormente preservada num espaço privado, passa a ser compartilhada como de interesse público. As estratégias de *marketing*, que até então pertenciam ao âmbito econômico, passam a ter fundamental importância na vida pessoal em que as vidas humanas se transformam em objeto de consumo, como afirma Bauman: “os membros da sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade”²⁹.

Essa hipervisibilidade nos transporta para o panóptico ou casa de inspeção criada por Jeremy Bentham em 1787. Conforme explicitado anteriormente, no panóptico o princípio ver-ser-visto era quebrado, uma vez que apenas o vigia podia olhar o prisioneiro sem ser visto por ele. Esse dispositivo de disciplina social operava na medida em que as pessoas “sabiam” que estavam sendo vigiadas e supervisionadas, ou seja, internalizavam o olhar do disciplinador.

²⁹ BAUMAN (2008, p. 76)

O panóptico, segundo Foucault (2013), é fruto da “sociedade de normalização”, em que, para estabelecer a vigilância, faz-se necessário cercar os espaços, funcionando como “instituições de sequestro” na qual os indivíduos são colocados –como escolas, hospitais, fábricas, manicômios, etc –mantendo-os ocupado todo o tempo em atividades produtivas, disciplinares ou de lazer. Foucault aponta que o controle do tempo é um dos pontos fundamentais para a manutenção do poder e da normalização “é preciso manejar e sujeitar o tempo da existência dos homens a este sistema temporal do ciclo da produção. [...] Tal é a primeira função do sequestro: sujeitar o tempo da vida ao tempo da produção.”³⁰

Na contemporaneidade, eclode um novo funcionamento do panóptico através do que Virilio (2006) aponta como “transparência digital” ³¹. O autor ressalta que, diferentemente do panóptico idealizado por Bentham em que as pessoas eram espionadas contra a sua vontade por um vigia que permanecia na torre central, hoje os “moradores” do panóptico digital “se

³⁰ FOUCAULT (2013, p.216,217)

³¹ VIRILIO (2006, p.86)

creen que están en libertad”³² e são os próprios indivíduos que se expõem ativamente à vigilância social ao se colocarem em constante visibilidade nas redes sociais. Isso gera uma democratização da vigilância, visto que esta é exercida por todos de forma permanente e recíproca, em que “*cada uno controla a cada uno*”³³. Assim o panóptico é construído e preservado pelos próprios cidadãos sem a necessidade de uma coação direta à medida que:

[...] *el exhibicionismo y el voyeurismo alimentan las redes como panóptico digital. La sociedad del control se consume allí donde su sujeto se desnuda no por coacción externa, sino por la necesidad engendrada en sí mismo, es decir, allí donde el miedo de tener que renunciar a su esfera privada cede a la necesidad de exhibirse.*³⁴

Este dispositivo de hipervisibilidade reforça a “sociedade de controle”, descrita por Deleuze (1996), em que a vigilância ocorre, não mais pelo confinamento, e sim nos espaços abertos através de dispositivos como as tecnologias de informação e comunicação. Ocorre, assim, uma dialética da

³² Idem (p.89)

³³ Idem (p.90)

³⁴ VIRILIO (2006, p.89, 90)

liberdade na sociedade de controle, que faz com que o próprio sujeito “*se somete a uma coacción libre, genera por él mismo. [...] La propia iluminación es más eficaz que la iluminación extraña, pus va unida al sentimiento de libertad.*”³⁵ O autor afirma que essa indução à hipervisibilidade não é um imperativo moral e biopolítico explícito, mas, sobretudo, econômico, ao passo que “*la hiperiluminación de una persona maximiza la eficiencia económica [...] Iluminación es explotación*”³⁶. Isto ocorre através dos mecanismos de vigilância na internet que permitem traçar um perfil do usuário: suas informações pessoais, *sites* que costuma acessar, compras realizadas, suas formas de entretenimento, as pessoas com quem se comunica, sua orientação sexual, sua religião e suas crenças filosóficas. Enfim todo o seu comportamento passa a ser rastreado e disponibilizado para os mais variados fins, como governamentais e de mercado, conforme salientam Rocha e Santos (2011):

Aceleração, isolamento, (in)dividualização e competitividade são mecanismos redimensionados na sociedade da (in)formação, cujo controle social se dá à distância e de

³⁵ Idem (p.92,93)

³⁶ Idem (p.93)

maneira contínua pelas tecnologias da informatização e marketing, como funcionamento eficiente e ágil do capitalismo empresarial na lógica mutante de curto prazo.³⁷

A atual revolução tecnológica –amparada em três grandes instituições mundiais: a indústria bélica, a pesquisa em tecnologias da informação e a economia de mercado –operam, assim, para o funcionamento da sociedade de controle, ao produzir uma aceleração das informações, a fragmentação, o monitoramento e controle das informações pessoais, através da transparência digital, a gerência das notícias, dos preços, do consumo e da produção de estereótipos. Esses fatores servem para atender as demandas do mercado, uma vez que contribuem para a produção de consumidores.³⁸

Estes dispositivos operam a “máquina abstrata de rostidade” que fabrica e faz circular, através de uma relação de forças, o desejo de muitos estudantes por se tornarem uma “webcelebridade” e se exporem no panóptico da transparência digital, como explicitado nas frases citadas acima em que

³⁷ ROCHA e SANTOS (2011, p. 320)

³⁸ Ver ROCHA e SANTOS (2011) e CORRÊA (2015)

dizem: “hoje em dia pra ser alguém na vida, tem que ter curtidas no *face*”, ou ainda, “eu bombo no *twitter*”. Este comportamento pode ser identificado como uma tentativa de teatralizar a vida, como aponta Lehmann (2007) ao argumentar que:

[...] todas as experiências humanas (vida, erotismo, sorte, reconhecimento...) estão associadas a mercadorias, ou seja, ao seu consumo ou à sua posse...A isso corresponde precisamente a civilização da imagem...A totalidade do espetáculo é a ‘teatralização’ de todos os campos da vida social.”³⁹

Percebe-se, assim, uma investida para tornar as experiências humanas em mercadorias. Como romper com esta lógica? A experiência teatral na escola –ou seja, numa instituição remanescente da sociedade de normalização que vigora numa sociedade de controle –pode se constituir de forma a não alimentar esse sistema? Para isso é necessário que o professor de teatro esteja atento a essa conjuntura e busque uma prática pedagógica que, no lugar de reproduzir e reforçar esse sistema, instigue um questionamento dos estudantes pelo desejo de almejar os modelos impostos, pela necessidade

³⁹ LEHMANN (2007, p.422)

desenfreada de consumo pelo uso que fazem dessas tecnologias, dentre outros.

Diferentemente do panóptico de Bentham, em que as pessoas permaneciam isoladas entre si, na era da informação, ocorre o oposto, à medida que os indivíduos se conectam e se comunicam intensamente. Para Virilio (2006), isso prova que *“la transparencia no es la soledad mediante el aislamiento, sino la hipercomunicación.”*⁴⁰ Essa hipercomunicação, no entanto, por vezes se mostra estéril, diante de uma comunicação rápida e limitada a um determinado número de caracteres, no qual essa se caracteriza, muitas vezes, por assuntos banais e pelo compartilhamento de ações cotidianas, como “vou comprar pão na padaria”⁴¹, gerando um esvaziamento do ato de comunicação.

Diante desta conjuntura em que os estudantes/sociedade são produzidos, assimilados e conformados nessa máquina de rotação em busca de um reconhecimento através da fama pessoal, em que a comunicação se mostra superficial,

⁴⁰ VIRILIO (2006, p. 89)

⁴¹ Exemplo de comunicação citada por um dos alunos durante conversa sobre o uso que eles fazem das tecnologias digitais e redes sociais.

como desenvolver um senso crítico nos estudantes sobre esse quadro? Como as aulas de teatro podem fomentar uma ressignificação da utilização dessas tecnologias? De que forma o interesse dos jovens pelas tecnologias podem ser introduzidos nas aulas de teatro como um elemento que instigue um maior engajamento dos jovens nas aulas? Como as tecnologias audiovisuais podem ser exploradas como um meio de expressão estética?

Outro aspecto observado na cultura digital é a facilidade de acesso às mais variadas informações e áreas do conhecimento, porém, paradoxalmente, o conhecimento vem se mostrando cada vez mais superficial e a população continua sendo facilmente manipulada pelos meios de comunicação de massa. Uma das causas deste quadro pode ser o fato de que, apesar da superabundância de informações presentes na era da cultura digital, essas são tratadas de forma tão banalizada que perdem seu significado, gerando uma “avalanche de lixo que suscita sentimentos de alienação, confusão e inércia”⁴², conforme aponta Postman (1994).

⁴² POSTMAN (1994, p.194)

Isso ocorre também devido ao acelerado ritmo em que as informações são veiculadas. Virilio (2006) identifica esse fato a uma estratégia de guerra, ao argumentar que esta possui três dimensões: a massa (constituída de muralhas, armaduras, exércitos), a energia (composta por armamentos desde catapultas a armas atômicas) e a informação e a velocidade de comunicação instantânea. O autor afirma que cada momento histórico privilegia determinada dimensão. Atualmente se impõe a dimensão da informação, na qual esta é usada estrategicamente para combater a realidade, enganar o adversário ao provocar uma *“aceleración de la realidad, el movimiento de pánico que destruye nuestro sentido de la orientación, dicho de otro modo, nuestra visión del mundo”*.⁴³

Deste modo, as informações em lugar de gerarem uma orientação são veiculadas de forma a causarem uma propositada confusão que impossibilita uma clara compreensão dos fatos e a relação entre eles. As imagens midiaticizadas também operam na construção de uma desorientação, uma vez que podem ser facilmente manipuladas com os mais variados fins. Lehmann (2007) destaca que:

⁴³ VIRILIO (2006, p.43)

Entramos em contato (mediatizado) com tudo e ao mesmo tempo nos sentimos desconectados da profusão de fatos e ficções sobre os quais somos informados. As mídias dramatizam os conflitos políticos incessantemente, mas a profusão das informações, ligada à dissolução de qualquer posição política sobre os fatos claramente reconhecível, produz na onipresença da imagem eletrônica uma desconexão [...] entre a reprodução e o que é reproduzido.⁴⁴

Essa abundância de informações e o pouco tempo disposto pelas pessoas para assimilarem tais dados, além de distorcer a realidade, gera uma série de problemas como a diminuição da capacidade de concentração, distúrbios de memória, a dificuldade de distinguir e optar pelas informações e estímulos inviabilizando, assim, uma consolidação do aprendizado. Neste sentido, Postman (1994) salienta que a produção desenfreada de conteúdos a que temos acesso atualmente, ao invés de contribuir na criação de conhecimento, paradoxalmente, acarreta em uma dispersão informacional.

Esses aspectos nos levam a questionar até que ponto os estudantes conseguem se apropriar desse fácil acesso às informações para transformá-las em conhecimento? Qual é a qualidade das informações e conhecimentos compartilhados e

⁴⁴ LEHMANN (2007, p. 424)

das interações estabelecidas pelos jovens na internet? Como instigar uma ressignificação das tecnologias de informação e comunicação pelos estudantes, de forma a se tornarem produtores de conteúdo ao invés de meros consumidores? Como esses podem se apropriar dessas tecnologias como mais um recurso de expressão estética?

Frente a esse quadro, faz-se necessário que os estudantes sejam desafiados a utilizarem de forma proveitosa todo esse arsenal ofertado pelas tecnologias digitais e pela internet, de modo a buscarem e a apurarem as informações e ampliarem suas referências para, assim, não ficarem restritos a consumir apenas o que é oferecido pela grande mídia ou pela “avalanche de lixo” produzida na internet, sem realizarem sua própria triagem. Pois como afirma Castells (2006) no mundo da multimídia haverá duas populações distintas:

[...] a interagente e a receptora da interação, ou seja, aqueles capazes de selecionar seus circuitos multidirecionais de comunicação e os que recebem um número restrito de opções pré-empacotadas”.⁴⁵

⁴⁵ CASTELLS (2006, p. 457,458)

Diante deste contexto da cultura digital, decorre a necessidade dos professores compreenderem esses novos paradigmas e a forma como eles afetam a sociedade e a educação, a fim de contribuir para a formação de indivíduos com senso crítico, capazes de escolherem os conteúdos disponibilizados nessa imensidão de informações, tornando-se aptos a ler e a interpretar essas novas formas de comunicação –que mesclam texto, som, imagens fixas e animadas –e de produzirem seus conteúdos, no lugar de apenas consumir o que lhe é ofertado. Isso possibilita uma democratização dos polos de emissão da informação e uma efetiva interação das pessoas, ao invés de se limitarem a serem meros receptores dessa interação.

2.2 A ESCOLA NA ERA DA CULTURA DIGITAL

A educação, ao longo da história, evidencia-se como um campo marcado por intensos conflitos de ideologias, classes sociais, diferentes metodologias, entre outros. Na atualidade, as instituições escolares, principalmente as públicas, deparam-se com as problemáticas produzidas na era da cultura digital decorrentes da complexidade das práticas

sociais, das políticas governamentais voltadas à educação, da precarização do ensino público e das novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), dentre outras questões.

Um dos conflitos postos em foco com a cibercultura é o confronto entre as metodologias empregadas frente às distintas formas de apreensão das informações e do conhecimento das novas gerações. Prensky (2001) afirma que os professores acreditam que os mesmos métodos pelos quais eles foram ensinados ainda funcionam para os estudantes de hoje, sem perceber que, em decorrência da “interação com a tecnologia, os alunos de hoje pensam e processam as informações bem diferentes das gerações anteriores”⁴⁶.

As grandes mudanças que ocorreram na sociedade e, conseqüentemente, no perfil dos estudantes demonstram que não podemos continuar a pensar a educação e as formas de comunicação a partir de paradigmas que já não dão conta dos desafios atuais. As escolas públicas de educação básica, contudo, muitas vezes encontram dificuldades em lidar com o contexto atual, gerando um descompasso entre escola e sociedade, embora haja algumas tentativas de superar esses

⁴⁶ PRENSKY (2001, p.1)

obstáculos, sejam através de experiências coletivas envolvendo professores e secretarias de educação, sejam por iniciativas isoladas de alguns professores que buscam aproximar o ensino formal às novas práticas sociais.

Há muitos fatores que contribuem para essa disparidade entre a escola pública e as novas demandas sociais, que vão desde o contexto de cada instituição escolar com suas distintas realidades, as diretrizes de ensino de cada estado federativo, as diferentes conjunturas dentro de uma mesma cidade, as políticas públicas de cada região, etc.

Dizer, portanto, que as instituições públicas de ensino da educação básica são simplesmente atrasadas, ultrapassadas, sem levar em consideração esse complexo conjunto de fatores que influenciam diretamente a gestão das escolas, os conhecimentos trabalhados e as metodologias empregadas, seria corroborar com uma visão simplista que ajuda a camuflar a isenção dos demais poderes governamentais e instituições responsáveis pela educação, reforçando, assim, o discurso de que tudo é culpa da escola e dos professores.

Outro elemento que deve ser levado em consideração é a necessidade de uma atualização constante num mundo em que o conhecimento se renova de forma rápida e ininterrupta,

especialmente para os profissionais da área educacional. Entretanto, apesar da preconização de formação continuada por teóricos da educação e das legislações educacionais em vigor, como a LDB 9394/96 em seu artigo 67 inciso II, que assegura aos professores “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”; na prática, não ocorre o menor incentivo ou condições, por parte das instâncias governamentais, para que os professores invistam numa formação continuada. Visto que grande parte dos profissionais que atuam na educação básica trabalham em torno de 40 a 60 horas semanais e, no caso das escolas públicas, esses dependem do interesse e disponibilidade da administração para conseguirem uma licença para estudos ou dispensa por alguns dias para participarem de congressos, cursos, seminários, etc. Ou seja, exige-se do profissional da educação um constante aperfeiçoamento, mas, apesar das prerrogativas legais, na realidade há poucas ações efetivas que garantam esta formação.

Além da dificuldade de uma efetiva formação continuada dos profissionais da educação, outro fator que contribui para esse descompasso entre escola e sociedade em relação ao acesso às tecnologias de informação e comunicação é a falta de equipamentos adequados nas escolas públicas, que

muitas vezes não dispõe de laboratórios de informática com computadores suficientes para atender a demanda dos alunos, a internet disponibilizada é lenta, há uma limitação para comprar ou baixar determinados programas que poderiam auxiliar no processo pedagógico dos estudantes, etc.

A discrepância entre a escola e as transformações sociais, perpassa, portanto, por um conjunto complexo que engloba questões políticas, econômicas, culturais e sociais.

Deve-se levar em consideração, também, que a mera inserção das tecnologias digitais nas aulas, não resolve, necessariamente, esse descompasso, pois essa introdução, por si só, não é garantia de aulas mais significativas que despertem um maior envolvimento dos estudantes, uma reformulação das metodologias de ensino, uma maior interação com os conteúdos trabalhados, uma visão crítica em relação a essas tecnologias, etc.

Para isso é necessário que essas tecnologias não sejam inseridas como um mero instrumento que acaba por reproduzir uma pedagogia tradicional disfarçada como nova. Ao contrário disso, é preciso pesquisar de que forma essas tecnologias podem ser aproveitadas para criarem novas práticas educativas que contribuam para que os estudantes não sejam apenas meros

consumidores da tecnologia, mas sim saibam utilizá-la para buscar e selecionar informações e aprendam a explorar os recursos que ela tem a oferecer para produzir seus próprios conteúdos. E que desenvolvam, também, uma visão crítica em relação à cultura digital.

A incorporação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) deve promover, dentre outras coisas, uma alfabetização midiática que vai além da escrita formal, pois como afirma Castells (2006), a multimídia traz como característica uma interação entre os diferentes meios de comunicação e ao embaralharem seus códigos criam “um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos”⁴⁷. Como esses meios abrangem todas as formas de mídias e comunicação, como a TV, a internet, livros, arquivos digitais e bibliotecas em um único sistema, é necessário habilitar os estudantes a lerem e compreenderem essas novas formas de comunicação que se utilizam não apenas da escrita alfabética, mas de imagens, sons e *hiperlinks*, para, assim, promover uma maior autonomia no processo de ensino-aprendizagem, uma visão crítica sobre

⁴⁷ CASTELLS (2006, p.458)

esses meios e uma instrumentalização para que ocorra uma efetiva interação com a cultura digital, ao invés de se tornarem receptores passivos desse bombardeio de informações.

Diante deste quadro, pergunta-se como as aulas de teatro podem dialogar com este contexto e instigar os estudantes a interagirem, de fato, com a multimídia ao invés de serem apenas receptores? A exploração dos recursos audiovisuais em aula pode fomentar a apropriação dessas tecnologias como mais um meio de expressão estética? De que forma seria possível explorar esses recursos em aula para que os estudantes tenham acesso às novas proposições estéticas, como a de alguns grupos que criam peças online e com interação via internet e possam experimentar em aula essas novas poéticas?

Tendo em vista que a denominada cultura digital expressa transformações não apenas nas novas formas de relacionamento e aprendizagens, mas, também, nas experiências estéticas da atualidade, veremos a seguir as reverberações desses novos arranjos nas práticas teatrais da atualidade.

2.3 UMA BREVE HISTÓRIA GERAL DAS CONEXÕES ENTRE TEATRO E TECNOLOGIA

Antes de adentrarmos em uma breve história do teatro com as tecnologias, faz-se necessário esclarecer o que é tecnologia. Essa palavra nos remete a ideia de aparelhos inteligentes, sofisticados e rápidos como os computadores, *tablets* ou *smartphones*. Entretanto, podemos dizer que a tecnologia se confunde com a história da evolução da humanidade, conforme destaca Veraszto (2008), à proporção que os primeiros instrumentos criados pelo homem, ainda na pré-história, como a transformação de pedras em lâminas para cortar madeira e caçar animais também é considerado uma tecnologia. A definição de tecnologia é, portanto, algo bastante abrangente, visto que ela engloba as mais diversas áreas de conhecimento e é entendida como um conjunto de instrumentos, métodos e técnicas que visam aperfeiçoar ou facilitar um trabalho, solucionar problemas ou auxiliar na execução de uma tarefa específica. Desta forma, um giz ou uma caneta são tecnologias,

tanto quanto as mais avançadas, como o computador e os *smartphones*⁴⁸.

O teatro também pode ser compreendido como uma tecnologia, pois como ressalta Lehmann (2007) “o teatro sempre foi também técnica e tecnologia. Ele era um “*medium*” no sentido de uma específica tecnologia da representação”⁴⁹, composta pelo corpo, conhecimento e o maquinário teatral. Neste sentido, uma posição crítica em relação à incorporação dessas no teatro, não pode se pautar numa visão simplista “anti-tecnológica”, até porque o teatro sempre dialogou com as tecnologias de seu tempo, como veremos ao longo desse subcapítulo.

Uma das tecnologias abordadas aqui são as relacionadas ao audiovisual. O conteúdo audiovisual é definido como:

Resultado da atividade de produção que consiste na fixação ou transmissão de imagens, acompanhadas ou não de som, que tenha a finalidade de criar a impressão de movimento, independentemente dos processos de captação, do suporte utilizado inicial ou posteriormente

⁴⁸ Ver *Tecnologia*: Buscando uma definição para o conceito. Disponível em: < <http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf>>

⁴⁹ LEHMANN (2007, p. 374)

para fixá-las ou transmiti-las, ou dos meios utilizados para sua veiculação, reprodução, transmissão ou difusão. (BRASIL, 2011, s/n)

O conceito de audiovisual é bastante amplo e engloba diferentes obras como o cinema, a televisão, propagandas, vídeo, clipes musicais, vídeo games, eventos ao vivo filmados, multimídias⁵⁰, entre outros.

Tomando por base as palavras de Eduardo Galeano de que “a história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, e contra o que foi, anuncia o que será”⁵¹, parte-se do princípio de que conhecer a história é primordial para entendermos o presente. Ao revisitar a história do teatro com as tecnologias, percebe-se que as tecnologias vigentes em cada época sempre estiveram presentes nas produções artísticas dos diferentes momentos históricos, como apontam Lehmann (2007), Pavis (2010) e Folleto (2011), visto que o teatro “aproveita de imediato todas as novas técnicas e tecnologias,

⁵⁰ Segundo Barbosa (2014), multimídia é uma combinação interativa de diferentes elementos como áudio, imagem, texto e artes visuais, no mesmo trabalho. Inclui-se aqui, também, os filmes interativos e os jogos multimídia.

⁵¹ Frase que consta na contracapa do livro *As Veias Abertas da América Latina* de Eduardo Galeano, publicado em 1971.

desde a perspectiva até a internet.”⁵² Prova disso é o recurso do *deus ex machina*, utilizado no Teatro Grego, e o surgimento da luz elétrica, no final do século XIX, que abriu novas possibilidades de exploração do espaço cênico e a consequente reformulação nos modos de interpretação dos atores.

Esse diálogo com as tecnologias não é, portanto, uma característica da contemporaneidade, uma vez que essa conexão ocorre há muito tempo, principalmente, com o cinema, no qual ambas as artes se influenciaram mutuamente. A eclosão do cinema é mais um exemplo de como o teatro, ao longo de sua história, foi reinventando suas práticas teatrais ao incorporar as inovações tecnológicas.

A relação entre essas duas artes, entretanto, foi, desde sua origem, conflituosa. Visto a princípio como um elemento ameaçador a existência do teatro, o cinema, aos poucos, foi se tornando um aliado para que o teatro se reinventasse, abrindo caminho para novas experiências estéticas e ocasionando profundas reformulações nas concepções teatrais.⁵³ Se inicialmente a rivalidade entre teatro e cinema surge da

⁵² LEHMANN (2007, p.375)

⁵³ PICON-VALLIN, 2008 e FOLETTO (2011)

necessidade de demarcar seus espaços e especificidades, as experiências desenvolvidas posteriormente por diversos encenadores evoluíram para a tendência da arte contemporânea de, justamente, atenuar as fronteiras entre as diferentes expressões artísticas.

Assim evidencia-se na cena contemporânea uma pluralidade de concepções estéticas que abrangem uma variedade de processos de criação e encenação, no qual todas as formas são contempladas fazendo coexistir diferentes teatros. Essa variedade de estilos e possibilidades estéticas perpassa por diversas expressões artísticas como as artes visuais, a dança, a música, as artes da imagem e do cinema.⁵⁴

As tecnologias, desde a luz elétrica as atuais tecnologias digitais, foram exploradas por muitos encenadores na criação de novas concepções teatrais, provocando a inovação no espaço cênico, na interpretação dos atores, na interação com o público, na constituição da dramaturgia, dentre outros.

Interessa a esse estudo a forma como as tecnologias de imagens foram introduzidas no teatro por alguns encenadores,

⁵⁴ Idem.

como Piscator, Brecht e Meyerhold e a maneira como essas vem sendo desenvolvidas na atualidade, visto que essas experiências foram explicitadas aos estudantes e propostas em aula para serem experimentadas.

Em relação às tecnologias de imagens, o encenador russo Vsevolod Meyerhold (1874-1940) foi um dos pioneiros no uso desses recursos. Influenciado pelas obras de Gordon Craig⁵⁵ e Adolphe Appia⁵⁶, assim como pelo construtivismo russo e pelo simbolismo, o encenador, conforme Aslan (1994), buscou “cineficar” o teatro ao decompor os textos em rápidas sequências rítmicas em episódios que se sucediam em ritmo precipitado. Ele dividia suas peças em episódios e introduzia telas que alternavam representação ao vivo e representação filmada.

⁵⁵ Gordon Craig (1872-1966) ator, cenógrafo e diretor inglês. Trabalhou com os efeitos de luz utilizando filtros de várias cores refletidas sobre cortinas brancas num palco nú, que posteriormente foi identificado como um dos traços do expressionismo.

⁵⁶ Adolphe Appia (1862-1928), arquiteto e encenador francês. Utilizou a luz elétrica como um recurso para tornar o cenário menos realista, esculpindo as formas da cena e estabelecendo um jogo de luz e sombras que produzia o aparecimento e desaparecimento dos atores e da cenografia.

Ripellino (1996) aponta que Meyerhold buscava incorporar as ferramentas da linguagem cinematográfica como o *Close-up*⁵⁷, *travelling*⁵⁸, montagem e os enquadramentos ao teatro. Na montagem do espetáculo *O Inspetor Geral* de Gogol em 1926, ele remete o público ao efeito de *close-up* da linguagem cinematográfica, quando em uma das cenas, um ator saca um lenço do bolso e oferece a uma atriz que está ao seu lado. Neste instante, toda a cena “congela”, os outros personagens param seus gestos e falas conduzindo o olhar da plateia para o gesto do ator, ou seja, para um ponto único da cena.

Os experimentos de Meyerhold de transposição dos elementos cinematográficos para o teatro propõe uma intensa interação entre as duas artes em que a apropriação do cinema transcende a projeção de filmes na cena, modificando a

⁵⁷ *Close-up* no cinema e no audiovisual é um tipo de plano, caracterizado pelo seu enquadramento fechado, mostrando apenas uma parte do objeto ou assunto filmado - em geral o rosto de uma pessoa. Fonte: GERBASE, Carlos. *Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

⁵⁸ *Travelling* é todo movimento de câmara em que esta se desloca no espaço com o auxílio de um carrinho sobre trilhos. Difere do movimento de panorâmica no qual a câmera gira somente sobre o seu eixo horizontal ou vertical. Fonte: GERBASE, Carlos. *Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

estrutura do fazer teatral com a inserção de elementos cinematográficos como o *close-up*, corte, foco, panorâmicas, etc, através do treinamento corporal e da marcação dos atores em cena.

Ao levar em consideração a cultura digital, na qual os estudantes estão inseridos, em que as formas de percepção foram profundamente modificadas, em que as tecnologias de imagens têm presença marcante –sejam através de imagens fixas ou animadas veiculadas na televisão, videos disponibilizados na internet, jogos online, etc –pergunta-se: propor as experimentações de “cineficação do teatro” de Meyrhold aos estudantes seria uma forma de promover um diálogo com a cultura digital e com as novas proposições estéticas pautadas na hibridização entre as artes e na exploração das tecnologias de imagens? A experimentação desta “cineficação do teatro” poderia instigar uma aproximação dos jovens ao teatro e despertar um maior engajamento destes nas aulas, uma vez que essa proposta abarca o interesse dos jovens pelas tecnologias de imagens? A exploração do audiovisual nas aulas poderia promover uma ressignificação dessas tecnologias como mais um meio de expressão estética?

Outro encenador que se dedicou a experienciar o diálogo entre teatro e cinema foi o alemão Erwin Piscator (1893-1966). Através de projeções de fotos e textos, Piscator elucidava as situações encenadas e acentuava a estrutura épica ao promover interrupções na ação dramática, instigando o público a relacionar os fatos encenados com os acontecimentos sociais e econômicos do momento histórico.⁵⁹ O encenador desenvolve categorias para classificar os filmes utilizados de acordo com a função de cada um, definindo-os como filme dramático e filme de comentário.

O filme dramático intervém no desenvolvimento da ação. Ele substitui a cena falada. Lá onde o teatro perde tempo em explicações e diálogos, o filme esclarece situações através de algumas imagens rápidas. Somente o mínimo necessário (...) O filme de comentário acompanha a ação como um coro. Ele se dirige diretamente ao espectador, o interpela (...) O filme de comentário atrai a atenção do espectador sobre os momentos importantes da ação (...) Ele critica, acusa, precisa as datas importantes...”⁶⁰

O audiovisual era entendido por Piscator como uma espécie de documento que, em articulação com a cena,

⁵⁹ MARGOT BERTHOLD (2008)

⁶⁰ PISCATOR (apud Monteiro, 2011, p.27)

funcionava como um elemento que comprovava a veracidade histórica dos fatos narrados ou dramatizados pelos atores. Piscator é um dos encenadores que abriu caminho para o denominado “Teatro Documentário”, que se constitui na investigação da realidade de maneira ampla, sem se limitar a apenas registrá-la.⁶¹

Bertolt Brecht (1898-1956), importante dramaturgo e encenador alemão do séc. XX dá seguimento às experiências desenvolvidas por Piscator. Brecht emprega os recursos tecnológicos para prolongar o espaço cênico, comentar a ação à maneira de um coro antigo, inserir documentos para contrapor uma situação dada e ligar a ação cênica aos fatos históricos, entre outros elementos, com intuito de provocar o efeito de distanciamento e instigar uma reflexão sócio-política no espectador.⁶²

A exploração, nas aulas de teatro, da classificação das diferentes intervenções filmáticas na cena, proposta por Piscator, poderia contribuir para promover uma alfabetização audiovisual, à medida que instiga a leitura de imagens? Esse

⁶¹ SOLER (2013)

⁶² ASLAN (1994)

exercício suscitaria a exploração do audiovisual como mais um meio de expressão estética pelos jovens?

Muitas das propostas estéticas da atualidade partem do caminho traçado por esses encenadores, dentre outros. Porém a apropriação dos recursos da tecnologia digital na estética contemporânea ocorre de forma bastante distinta das experimentações realizadas no século XX, uma vez que os objetivos com que esses recursos foram incorporados foi se modificando ao longo da história do teatro.

As tecnologias de imagens em Piscator e Brecht tinham por intuito veicular informações da realidade social e enfatizar a estrutura épica, ao produzir interrupções na ação dramática que causavam um efeito de distanciamento no público, instigando uma reflexão crítica sobre os fatos mostrados. Meyerhold explorou a montagem cinematográfica, que consistia em um jogo dialético de fragmentos de imagens com intuito de romper com a linearidade da representação e, assim, desestabilizar a percepção do público.⁶³ A exploração das tecnologias digitais, nos espetáculos da atualidade, cria uma nova forma de percepção, modifica as noções de espaço e

⁶³ PAVIS (2005)

tempo, gera uma fragmentação, a reformulação da interpretação suscitando novas questões como a “presença-ausência” do ator e novas formas de interação do público com a obra, como veremos a seguir.

Dentre as múltiplas experiências teatrais da atualidade, destaca-se o chamado teatro pós-dramático, assim denominado por Lehmann (2007). O autor aponta como traços estilísticos desse teatro a performatividade, a des-hierarquização dos recursos teatrais, a simultaneidade de signos, a corporeidade, a irrupção do real e a dramaturgia visual em detrimento da dramaturgia do texto com a crescente expansão das tecnologias digitais na constituição de espetáculos, dentre outros aspectos que, segundo Lehmann, divergem da estrutura do teatro dramático.

A crescente exploração das tecnologias digitais na cena contemporânea é apontada por Monteiro (2011) que afirma ser possível identificar referências “picturais/cinematográficas” ⁶⁴ no processo de constituição de importantes obras contemporâneas de diretores como Matthias Langhoff, Georges Lavaudant, Peter Brook, Ariane Mnouchkine, Ivan Sughara,

⁶⁴ MONTEIRO (2011, p.58)

Robert Lepage, entre outros. No Brasil podemos destacar Gerald Thomas, o Grupo Fila7, Zé Celso Martinez Corrêa, Daniela Thomas, Felipe Hirsch, Enrique Dias, Christiane Jatahy, entre outros.

A autora destaca que:

O teatro contemporâneo passa por transformações na forma de sua produção e recepção. Não é possível refletir sobre o teatro hoje sem pensar na influência crescente das novas tecnologias, seja no uso de telões, seja quanto à iluminação, à criação de cenários, ao tratamento do espaço – desmaterialização, verticalização, enquadramentos sofisticados, devido às projeções de imagens, fixas ou não. [...] No mundo contemporâneo, dominado por uma cultura visual e seus simulacros, as imagens cênicas devem ser investigadas como uma interrogação de nossa capacidade de enxergar a realidade através de outro viés.⁶⁵

A presença dessas tecnologias, para Monteiro (2011), formula uma nova narrativa através das atuações mediadas por telepresença⁶⁶, as hipernarrativas, as construções multimídias,

⁶⁵ MONTEIRO (2011, p.57)

⁶⁶ Segundo Kac (1997) a telepresença transporta um indivíduo de um espaço físico para outro, de forma virtual, freqüentemente via links de telecomunicação. Ver *A Arte no Século XXI*. São Paulo: Unesp, 1997.

o uso da internet, entre outras, que geram uma quebra da barreira espaço-tempo e criam uma possibilidade de interação e imersão no espaço virtual do ciberespaço.

Para Lehmann (2007), a utilização das mídias através de projeções, elaboradas iluminações, “texturas sonoras” e o suporte da tecnologia computacional gera uma prática “intermediática e multimidiática”⁶⁷ que faz eclodir um “teatro *high-tech* que amplia cada vez mais as fronteiras da representação”.⁶⁸

Consequentemente, o processo de recepção de imagens cênicas, nas experiências atuais, provoca uma ampliação do campo de percepção do espectador, dado que, de acordo com Lehmann (2007), a associação de “fatores visuais e rítmicos com uma dramaturgia cênica, assume a qualidade de um objeto cinético, que já não pode ser apreendido com os modos de ver habituais do teatro narrativo”⁶⁹, visto que no teatro dramático as imagens exerciam uma função meramente de pano de fundo.

⁶⁷ LEHMANN (2007, p.368)

⁶⁸ Idem.

⁶⁹ LEHMANN (2007, p. 313).

Em decorrência desse processo ocorre, como aponta Lehmann (2007), um deslocamento da percepção teatral, à medida que o espectador ao invés de se deixar levar pela narrativa e pela contemplação do espaço e da imagem (que se aproximava a uma apreciação pictórica), depara-se com uma dramaturgia visual, na qual o ritmo cênico e a experiência entre espaço e imagem causam uma quebra na linha do tempo e na construção de uma fábula. Isso demanda do espectador uma coautoria para produzir associações e sentidos diante dos elementos fragmentados apresentados no palco em confluência com suas próprias referências.

A introdução de diferentes mídias nos espetáculos visa, de acordo com Pavis (2010), deslocar a percepção do espectador para que este não permaneça num lugar estável e tátil, à medida que não se pretende representar uma “realidade exterior e existente, mas sim na simulação do teatro virtual” ⁷⁰, provocando, assim, uma “desorientação espacial e corporal do espectador.” ⁷¹

⁷⁰ PAVIS (2010, p. 184).

⁷¹ Idem (p. 183).

Isso produz, segundo Lehmann (2007), o surgimento de uma “estética da desconfiança”⁷², em que a percepção é colocada em um *status* de permanente dúvida, no qual o público já não tem muita certeza do que está vendo, diante de um constante jogo entre virtual e real, entre um corpo presente e sua manifestação imaterial pela imagem, colocando em questão os diferentes modos de presença.

Os diferentes modos de presença –que eclodem com a incorporação das diversas mídias como a imagem, o som, o cinema, a videoconferência, entre outros –possibilitam que o ator possa se fazer presente em cena sem, necessariamente, estar presente fisicamente; criando-se um fenômeno definido como “presença-ausência” do ator, à proporção que esta não está mais impreterivelmente ligada ao corpo visível. Picon-Vallin (2011) aponta, ainda, que a presença do ator na contemporaneidade se pauta na conciliação dos diferentes tempos: passado, presente e futuro que se intercalam em cena.

A questão da “presença-ausência” do ator coloca em questionamento a definição de teatro como o encontro do ator com o espectador ao vivo, ou seja, do princípio de que a

⁷² LEHMANN (2007, p.368)

existência do teatro depende substancialmente da presença corpórea do ator diante de uma plateia em um momento único, efêmero. Pavis (2010) põe em foco essa questão ao indagar: “a presença de um ser humano no corpo –visível ou invisível – potencialmente tangível é necessária para que possamos falar de teatro? A apresentação *live*, isto é, ao vivo, é verdadeiramente a marca do teatro?”⁷³

Frente à cultura digital representada por uma grande revolução tecnológica e o advento da internet que nos permite estar em diferentes lugares ao mesmo tempo sem a real necessidade da presença física, possibilitando uma presença virtual, digital, Foletto (2011), também indaga o pressuposto de que o teatro só ocorre na presença carnal de atores diante de um público:

[...] se aos corpos é permitida a possibilidade de digitalização, ao teatro também? Poderia o olho no olho e o calor do tête à tête ser transformado em número e reproduzido em diversos lugares ao mesmo tempo e ainda continuar a ser teatro? Poderia haver, assim, um teatro digital?”⁷⁴

⁷³ PAVIS (2010, p. 185)

⁷⁴ FOLETTO (2011, p. 45)

A questão da multiplicidade de presenças não se manifesta apenas na estética teatral e sim no dia-a-dia das pessoas que vivenciam isso através das novas práticas sociais que despontam na cultura digital. Para as novas gerações, crescidas com o advento da internet e acostumados a uma interação virtual, a presença é relativizada, uma vez que o ciberespaço viabiliza outros modos de presença, onde o usuário pode se fazer presente em diferentes espaços simultaneamente.

Os novos arranjos sociais, com o eclosão da internet e as novas formas de interação, comunicação e diferentes modos de presença, as desconstruções de tempo, espaço e à fusão entre realidade e simulação virtual se estruturam de forma rizomática em que, segundo Deleuze e Guatarri (2007), o rizoma “conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza, ele põe em jogo regimes muito diferentes, inclusive estados de não signos.”⁷⁵

Neste sentido, como a questão da “presença-ausência”, já vivenciada pelos estudantes nos seus cotidianos através da interação no ciberespaço, pode ser experimentada por eles na

⁷⁵ DELEUZE e GUATTARI (2007, p. 32)

prática teatral, como forma de promover uma maior compreensão e aproximação desses com as novas poéticas?

Frente a essa hibridização das práticas sociais e das novas proposições estéticas, o que fundamentaria a presença?

Lehmann (2007) afirma que:

[...] a presença não é o efeito simplesmente da percepção, mas do desejo de ver [...] a percepção do corpo presente também é: não percepção de presença, mas consciência de presença, confirmação sensorial no fundo não necessitada nem capacitada.⁷⁶

Observa-se, assim, uma relativização da presença na obra de diversos grupos e encenadores da atualidade, em que esta não é mais entendida apenas como presença física, à medida que ela pode ocorrer através de imagens projetadas, telepresença, entre outros, pondo em foco:

[...] o estudo da telepresença e os diversos agenciamentos do corpo e da presença nas passagens da interface orgânica para a virtual [...] que incluem as categorias do corpo extenso, corpo híbrido, hipermídia, criação de ambientes, Interferências e *performances* em tempo real.”⁷⁷

⁷⁶ LEHMANN (2007, p.387)

⁷⁷ COHEN (2004, p. 04)

Exemplo disso são as experiências desenvolvidas por diversos grupos, dentre os quais La Fura Dels Baus, Teatro para Alguém e a Cia.Phila 7. A companhia de teatro *La Fura Dels Baus*, criada em 1979 em Barcelona, explora a fusão entre diferentes expressões artísticas e busca uma mediação entre homem e tecnologia digital conectados em rede, o que, segundo Foletto (2011), possibilita a participação e a autoria de outras pessoas sobre a produção da companhia.

Em 2008 o grupo lança o *Manifesto Binário*, que reflete sobre as múltiplas presenças vivenciadas no cotidiano das pessoas na cultura digital ao conviverem com a presença física e virtual via *chat*, *skype*, redes sociais e demais recursos de comunicação em rede. Diante disto o grupo se questiona por que não jogar com estes diferentes modos de presença para fazer arte? No manifesto, o grupo afirma que a tecnologia digital “torna possível o antigo sonho de transcender o corpo humano. Assim, o ciberespaço pode ser habitado por corpos com um novo invólucro de representação, entre a subjetividade e a materialidade.” ⁷⁸

⁷⁸ Manifesto Binário apud Foletto (2011, p. 58)

Com uma proposta bem diferente do *La Fura Dels Baus*, a companhia brasileira *Teatro para Alguém*, criado por Renata Jesion e Nelson Kao, vem desde 2008 também colocando em foco a questão da presença, ao questionar e inovar os limites do trabalho que faziam. O grupo desenvolve a proposta de criação de “webpeças”, ou seja, peças curtas que são encenadas em casa e transmitidas ao vivo através do site <http://www.teatroparaalguem.com.br> que utiliza a plataforma *streaming*, uma tecnologia desenvolvida para transmitir vídeos em tempo real, muito utilizada, por exemplo, pelo *site do youtube*.

No *site* do grupo, é possível encontrar cerca de 60 “webpeças” que já foram transmitidas ao vivo e são disponibilizadas gratuitamente, além, de informações sobre o trabalho que desenvolvem, no qual afirmam que “o viés virtual do TPA nunca significou uma contraposição ao Teatro tradicional, e sim, uma expansão de seus limites, físicos, formais e organizacionais.”⁷⁹

⁷⁹ Disponível no site: <<http://www.teatroparaalguem.com.br/>> em “O que é Teatro Para Alguém”.

O *Teatro para Alguém* é, conforme Foletto (2011), um dos pioneiros no Brasil a produzir espetáculos para a internet, ganhando inclusive destaque na mídia nacional e uma indicação ao Prêmio Shell de 2010 na categoria Especial, “pela iniciativa de criação cênica via internet”.⁸⁰ Questionados sobre se o trabalho realizado pelo grupo é teatro ou cinema, Renata Jesion afirma que:

[...] é outro teatro, um desvio, uma bifurcação que está acontecendo agora, no século XXI, que te dá uma outra possibilidade. O teatro continuará sendo presencial? Isso também virou um dogma (risos), de um grego que lá atrás chegou e falou “teatro tem que ser assim”. Hoje, com essa fusão de veículos, nós não temos mais como falar “eu preciso do presencial”. O presencial está lá, na casa da pessoa que está assistindo o TPA naquele momento, sentado com a bunda em frente ao computador. É presencial em outro lugar, e eu, como atriz, estou fazendo aqui como se houvesse aquela presença sua naquele momento.⁸¹

Na parte do *site* em que o grupo descreve seu trabalho encontramos a seguinte definição:

⁸⁰ FOLETTO (2011, p.81)

⁸¹ FOLETTO (2011, p.90)

[...] a fricção criativa dessas três pessoas oriundas de áreas diferentes levou ao desenvolvimento deste espaço digital para experimentar linguagens de espetáculos que misturam artes cênicas, cinema, vídeo, *performance* e internet. A arte que fazemos é híbrida. Por isso, consideramos o rótulo “Isso não é teatro” uma discussão simplista e superada.⁸²

A proposta do *Teatro para Alguém* oportuniza o fácil acesso as suas webpeças que podem ser assistidas por qualquer pessoa em diferentes países. Contudo, o trabalho do grupo pode nos remeter a um “teatro filmado”, visto que não explora mais a fundo as possibilidades de interação com o público disponibilizadas com o advento da internet, como na proposta de outras companhias como a *Cia. Phila7*.

A companhia brasileira *Cia. Phila7*, com sede em São Paulo, criada em 2005 e dirigida por Rubens Velloso, tem por intuito pesquisar novas linguagens e diferentes mídias. Com o espetáculo, *Play on Earth*, o *Phila7* tornou-se pioneiro no Brasil no uso da internet para a criação e apresentação de uma peça teatral que uniu três elencos em três continentes simultaneamente: *Phila7* em São Paulo, *Station House Opera* em *Newcastle*, Inglaterra, e *Cia Theatreworks*, em Cingapura.

⁸² FOLETTTO (2011, p.82).

Os atores (quatro em São Paulo e três em cada uma das demais cidades) interpretavam cenas de um cotidiano fragmentado que, ao mesmo tempo, que vistas ao vivo pela plateia em cada um dos locais, eram também transmitidas para as outras cidades através de um telão ao fundo do palco.⁸³

Em entrevista a Foletto (2011) sobre o trabalho do *Phila 7*, Rubens Velloso afirma:

Não é teatro, nem cinema, e eu nem quero chamar de híbrido. Você se apropria de todas as formas de produções estéticas – imagens, teatro, vídeo, formas de presença diferente, artes plásticas. Mas para você chegar nisso tem que mudar o pensamento inteiro. Você não faz isso só intelectualmente, você tem que mudar a forma de pensar. [...] não quero que se chame de teatro, mas o teatro está lá. A teatralidade está lá, a potência do teatro está lá. Mas não é como você aprendeu sempre, uma caixa preta, palco italiano, é outra coisa.⁸⁴

A encenadora brasileira, Christiane Jatahy fundadora da Companhia Vértice de Teatro, também questiona as fronteiras entre teatro e cinema, realidade e ficção, ator e personagem. Em suas obras, como a peça *A falta que nos move ou todas as*

⁸³ FOLETTO (2011)

⁸⁴ Idem (p.105,106)

histórias são ficção (2005), desdobrada posteriormente em um filme, *Corte Seco* (2009) e *Júlia* (2011), livre criação a partir de Senhoria Júlia de Strindberg, são construídas como um intenso diálogo entre teatro e cinema, com captação de imagens ao vivo e filmes gravados previamente integrados à estrutura das peças.

No espetáculo *E se elas fossem para Moscou?* escrita a partir da peça *As três irmãs*, de Anton Tchekhov, Jatahy traz uma nova proposta ao seu trabalho. A encenadora cria duas versões da obra, uma teatral e outra cinematográfica, na qual as imagens são captadas e editadas ao vivo durante a apresentação teatral. Os espectadores devem optar por qual das versões desejam assistir.⁸⁵

Essa crescente conexão com as tecnologias de imagens gera, para Picon-Vallin (2011), uma “cineficação” do teatro contemporâneo. Isso se dá de duas formas: externa e interna. A cineficação externa diz respeito aos procedimentos externos que fazem uso de inúmeras tecnologias em cena, adaptadas para que o “teatro permaneça teatro”⁸⁶. Entre esses

⁸⁵ COSTA (2015)

⁸⁶ PICON-VALLIN (2011, p.207)

procedimentos estão o uso de telas, imagens projetadas, imagens de cinema, o vídeo, a captura e a elaboração de imagens ao vivo. Já a cineficação interna seria a adaptação de modelos técnicos do cinema ao seu equivalente na pesquisa teatral. Por exemplo, o questionamento de como produzir o efeito de *Close-up* no teatro, sem a utilização de uma câmera e sim através do jogo dos atores, da iluminação, da decupagem do espaço. Ou ainda, fazer um *travelling* na cena sem a utilização de uma câmera sobre os trilhos e sim através do trabalho do ator que leve o público a perceber uma sequência de cenas como se fosse um *travelling*, etc.

A autora ressalta que esse processo de cineficação contribui para que o teatro amplie suas possibilidades expressivas e comunicativas, reformule o trabalho do ator (que agora deve aprender a lidar com esse entrelaçamento com as tecnologias), além de atualizar os procedimentos teatrais diante das transformações sociais e dos novos modos de percepção do público.

Segundo a pesquisadora, esse processo seria uma forma de resistência do teatro frente às profundas transformações nos processos de comunicação e apreensão do mundo, no qual nos encontramos imersos em aparatos tecnológicos, como o

telefone, a internet, a televisão, o vídeo, o cinema, a máquina fotográfica, entre outros, que modificam nossas formas de percepção. Diante desses aparatos e das profundas transformações ocorridas, o teatro, conforme Picon-Vallin (2011), foi levado a se reinventar para continuar existindo.

Eclodem, assim, novas formas de interpretação, em que o ator interage não apenas com outros colegas, mas com as imagens projetadas, provocando novas questões como a presença-ausência, as novas formas de interação do público com a obra, a narrativa fragmentada e mediada por telepresença, hipernarrativas, as construções multimídias, o uso da internet, a modificação da noção de espaço e tempo, dentre outras.

Em relação a essa conexão com as tecnologias de imagens, Lehmann (2007) salienta, contudo, que nem sempre essa relação se estabelece com a utilização direta das mídias, mas sim de um modelo que se inspira na sua estética:

Outras formas teatrais não se caracterizam primordialmente pela aplicação de tecnologia midiática, mas pela inspiração na estética das mídias, reconhecível na estética da encenação. Incluem-se aí vertiginosa alternância de imagens, o ritmo de conversação abreviado, a gag das comédias televisivas, alusões ao entretenimento trivial da televisão, a estrelas de

cinema e da TV, citações da cultura pop, dos filmes de entretenimento e dos temas veiculados pela publicidade midiática. Nessas formas, predomina na maioria das vezes um tom paródico e irônico, mas outras vezes há a simples adequação aos temas da mídia. Esses experimentos são pós-dramáticos na medida em que os temas, *gags* ou nomes citados não são expostos nos moldes de uma dramaturgia coerente, mas servem como frases em um ritmo musical, como elementos de uma colagem de imagens. (LEHMANN, 2007, p. 379-380)

Observa-se, desta forma, que a estética contemporânea rompe as fronteiras entre as diferentes expressões artísticas, desenvolvendo-se como um rizoma que mistura elementos heterogêneos –teatro, cinema, música, dança, artes visuais, *performance*, televisão, computadores, microfones, projeção de vídeos, iluminação –gerando, assim, novos agenciamentos ao criar uma “estética da comutação”⁸⁷ em que

sons, evoluções, movimentos, imagens são articulados eletronicamente em conexões que são ligadas e desligadas, de modo que em vez de corpos humanos individualizados em um ambiente tecnológico surge um “agenciamento” (Deleuze) serial e muito rápido a ser codificado, uma comutação de elementos heterogêneos [...] que pode aparecer como mimese da realidade totalmente eletrônica.⁸⁸

⁸⁷ LEHMANN (2007, p. 389)

⁸⁸ Idem.

A interação do teatro com as diferentes mídias e áreas do conhecimento, como salientado anteriormente, não é nenhuma novidade, visto que esse, desde sua origem, sempre foi uma arte caracterizada pela fusão e pluralidade de formas. Assim, a exploração das tecnologias digitais nos espetáculos da atualidade é, entre outros fatores, um reflexo dessa característica, dado que o teatro sempre incorporou os meios tecnológicos próprios do seu tempo.

Porém, na cultura digital, esta interação ocorre de forma diversa das experiências anteriores e traz à tona uma profunda reformulação estética que põe em foco incessantes questionamentos, como a presença física do ator como um dos pilares para a existência do teatro, os diferentes modos de presença, a diluição das fronteiras entre as artes, a reformulação da percepção do espectador, gerando uma “estética da desconfiança.”⁸⁹ Essas experiências estéticas de encenadores e grupos citados acima, dentre outros, criam uma desterritorialização do teatro, explicitada na fala das personagens do espetáculo *E se elas fossem para Moscou?*

⁸⁹ LEHMANN (2007, p.368)

[...] mudar é como morrer um pouco, a gente nunca mais vai ser o mesmo. Talvez isso não seja uma peça. Talvez não seja um filme também. Talvez sejam as duas coisas ao mesmo tempo e é nesse espaço, nesse entre, que a gente vai tentar se reinventar.” (texto da peça E se elas fossem para Moscou?, apud p. 209)

Frente à tamanha reformulação das concepções teatrais evidenciadas na produção de diversos diretores e companhias, como as descritas ao longo do capítulo, pergunta-se: por que manter o ensino do teatro, no âmbito escolar, apartado das experiências estéticas da atualidade? Se as novas poéticas rompem com as fronteiras entre as Artes e campos de conhecimento, constituindo-se como um rizoma que mistura diferentes elementos, por que restringir o ensino do teatro a modelos distantes desses experimentos e das novas formas de percepção? De que forma o ensino do teatro, no âmbito escolar, poderia abarcar essas novas poéticas fazendo com que os estudantes possam experienciá-las? A aproximação dessas poéticas nas aulas poderia se constituir como uma experiência mais significativa para estudantes, uma vez que dialoga com as experiências sociais suscitadas na cultura digital em que estes estão inseridos?

2.4 PROBLEMATIZAÇÃO DO ENSINO DO TEATRO NO ÂMBITO ESCOLAR FRENTE À CULTURA DIGITAL E A ESTÉTICA CONTEMPORÂNEA

Como destacado anteriormente, é possível observar um profundo processo de transformação das experiências estéticas e dos arranjos sociais, no qual a presença das tecnologias digitais têm reverberações tanto nas práticas sociais –com as novas formas de relacionamento, de comunicação e de aprendizagens –quanto na arte, fazendo eclodir novas proposições estéticas.

É possível estabelecer *links* entre esses novos arranjos emergidos na cultura digital e nos procedimentos teatrais da atualidade. O alargamento das fronteiras entre as artes, por exemplo, pode ser relacionada com o processo de globalização onde as fronteiras entre os países e as pessoas são cada vez mais atenuadas.

O diálogo descontínuo, fragmentado, presente em algumas obras contemporâneas, concatenam-se com as modificações ocorridas na comunicação via internet, mensagens por celular e redes sociais, nas quais surge uma linguagem específica e fragmentada devido à velocidade das interações, nos remetendo, também, à quantidade e velocidade

de informações a que somos bombardeados pelos meios de comunicação midiáticos.

As noções de tempo e espaço são flexibilizadas nas práticas sociais contemporâneas, assim como nas novas proposições teatrais, a partir das tecnologias digitais que permitem aos indivíduos se transportarem virtualmente para diferentes lugares e tempos. Isso desponta, igualmente, os diferentes modos de presença, em que esta já não é compreendida apenas como presença física, uma vez que as interações, via redes sociais, possibilitam uma presença virtual, que vem sendo muito explorado nas experiências teatrais contemporâneas.

Por outro lado, as proposições estéticas da atualidade, trazem à tona, igualmente, as contradições e tensões advindas desse contexto –como as abordadas no início deste capítulo sobre a cultura digital –no qual se constata o esvaziamento da comunicação, a superficialidade do conhecimento, o fortalecimento da máquina de rostidade que produz a construção social de rostos que almejam se tornar “webcelebridades”, a transformação da vida pessoal em objeto de consumo através da hipervisibilidade, as informações veiculadas de forma rápida e abundante como uma estratégia

para gerar uma desorientação e alienação, conforme apontam Postman (1994), Virilio (2006) e Lehmann (2007).

Desta forma, podemos identificar aspectos dessa nova estética teatral relacionada à maneira de perceber e vivenciar o mundo atual que traz à tona novos paradigmas, como ressaltam Deleuze e Guattari ao longo de suas obras, no qual já não há espaço para uma compreensão geral da realidade, uma vez que esta é relativizada diante da pluralidade de sentidos e do fim das metanarrativas que propagavam verdades absolutas sobre o mundo.

As modificações na forma como os indivíduos se relacionam e se apropriam do mundo apresentam reverberações nos princípios estéticos, como a diluição da fronteira entre o real e o ficcional, o fim do personagem ficcional coerente, a presença de diferentes tempos (passado, presente, futuro) simultaneamente, os diversos modos de presença, dentre outros. Ou como afirma Lehmann (2007) se “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo drama”⁹⁰, que se empenhava na “construção de ilusão”⁹¹, na

⁹⁰ LEHMANN (2007, p.26)

⁹¹ Idem.

contemporaneidade “esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral”⁹², uma vez que as experiências estéticas desenvolvidas a partir da segunda metade do século XX dialogam com as transformações das práticas sociais e da “onipresença das mídias na vida cotidiana”⁹³ que faz eclodir um “discurso teatral novo e multiforme” que “servem para dar uma resposta à comunicação social modificada sob as condições da ampla difusão da tecnologia de informação”.⁹⁴

Entretanto, mesmo diante de tantas reformulações, o processo de ensino-aprendizagem em teatro nas escolas públicas de educação básica, de forma geral, permanece arraigado às concepções do teatro dramático, alheio a tudo que se vem vivenciando, pesquisando e produzindo na contemporaneidade, como apontam algumas professoras/pesquisadoras como Carmina Mendes André, Mônica Bonatto, Raquel Guerra, Marineide C. Silva, dentre outras, como veremos adiante. Isso pode provocar um

⁹² Idem.

⁹³ LEHMANN (2007, p.27)

⁹⁴ Idem.

desinteresse por parte dos estudantes em relação a um ensino que parece não dialogar com o contexto social e cultural de sua época.

Tendo isso em vista, é necessário refletir sobre o ensino de teatro que se quer desenvolver com as gerações crescidas nessa conjuntura, pois como destaca Desgranges (2010) “qualquer análise do aspecto pedagógico do teatro não pode estar desvinculada da própria busca do sentido desta arte, da sua capacidade de dar conta da experiência de seu tempo.”⁹⁵

Assim torna-se fundamental uma maior compreensão da forma como essas gerações aprendem e se constituem e do impacto das tecnologias de informação e comunicação na educação e na arte, com intuito de desenvolver propostas de ensino em Teatro que dialoguem com as questões contemporâneas.

A alteração das formas de percepção deve ser levada em consideração quando se pensa num ensino voltado aos jovens, pois se aos procedimentos estéticos incube estar “em consonância com a percepção e a sensibilidade do espectador

⁹⁵ DESGRANGES (2010, p. 147,148)

de nosso dias, solicitando a elaboração de propostas artísticas que se posicionem perante o horizonte de expectativa do receptor contemporâneo, que apresenta feições particulares”⁹⁶, os procedimentos pedagógicos, da mesma forma, não podem ignorar as alterações nas formas de apreensão do mundo e das novas práticas sociais.

Contudo, isso não significa, simplesmente, corroborar esses novos agenciamentos e sim instigar uma visão crítica em relação a eles. Para que isso ocorra é necessária uma compreensão e apropriação desses novos códigos, tanto da comunicação midiática, quanto das proposições estéticas. Essa apropriação é fundamental para o entendimento da produção cultural da atualidade e para possibilitar uma efetiva interação dos estudantes com os recursos disponibilizados na cultura digital, possibilitando que os indivíduos possam selecionar e interagir de forma efetiva com a multimídia, ao invés de se limitarem a receber passivamente “opções pré-empacotadas”⁹⁷ como destaca Castells (2006).

⁹⁶ Idem, p.140

⁹⁷ POSTMAN (1994, p.194)

Se o teatro da atualidade toma “emprestadas todas as formas e mistura-as, utiliza todos os espaços, todas as passagens possíveis nas quais ele puder se insinuar para continuar existindo”⁹⁸, dialogando com as transformações de seu tempo, criando teatros híbridos, questiona-se: por que o ensino do teatro deve ficar limitado a modelos tradicionais, não se permitindo explorar essas novas poéticas? Como o ensino do teatro, no âmbito escolar, pode resistir a tamanhas transformações nas formas de apreensão do mundo? Como ele pode conquistar jovens expostos constantemente às mídias (televisão, cinema, internet), levando em consideração que muitos estudantes entram em contato pela primeira vez com o teatro, seja pela experimentação ou do acesso a espetáculos, somente através das escolas que oferecem o teatro como disciplina?

Neste sentido, torna-se importante ampliar as concepções de ensino do teatro, oportunizando que os estudantes entrem em contato com as experiências teatrais contemporâneas, desenvolvam uma maior compreensão sobre

⁹⁸ PICON-VALLIN (2011, p.3)

essas poéticas e possam experienciar novas possibilidades estéticas.

Atentos à necessidade de reformular e expandir o ensino do teatro nas instituições escolares, frente a essa nova conjuntura, alguns professores/pesquisadores vêm desenvolvendo estudos com esta finalidade, como Carminda Mendes André em sua tese *O teatro pós-dramático na escola*⁹⁹, Mônica Bonatto na tese *Professor Performer, Estudante-Performer: notas para pensar a escola*,¹⁰⁰ Raquel Guerra no artigo *Laboratório de audiovisual na escola*,¹⁰¹ e Marineide C. Silva em *As relações entre teatro, tecnologia e educação no pró-licenciatura em teatro da UFMA e UNB*.¹⁰²

As pesquisadoras ressaltam que as metodologias de ensino em teatro estão desatualizadas diante do atual contexto cultural e salientam a necessidade de uma reavaliação deste

⁹⁹ Tese defendida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) em 2007.

¹⁰⁰ Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2015.

¹⁰¹ Disponível em: < <http://teatromidiadigital.blogspot.com.br/>>

¹⁰² Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade da Universidade Federal do Maranhão em 2012.

ensino. Outro ponto ressaltado é o questionamento de qual seria o lugar que o pesquisador-professor-artista deve ocupar quando se encontra em instituições de ensino que obstaculizam o ensino do teatro e como elaborar estratégias de luta contra os dispositivos de poder instalados na infraestrutura das instituições escolares.

Partindo desses pressupostos, André (2007) e Bonatto (2015) propõem um processo artístico educacional pautado na performance, no *Happening* e nas intervenções urbanas, as quais, formam em conjunto, o denominado teatro pós-dramático. André (2007) ressalta que as propostas de ensino não devem ficar restritas à sala de aula para que, assim, operem como agente mediador entre arte e comunidade, justificando que “se há algo que a arte pode fazer na escola é aproximar-se dos comportamentos culturais da comunidade local para reinventá-los.”¹⁰³

Tendo em vista que os modelos educacionais empregados não são neutros, à medida que perpetuam determinadas propostas de sociedade, deve-se ter clareza sobre o procedimento pedagógico que se quer propagar. Neste

¹⁰³ ANDRÉ (2007, p.21).

sentido, Bonatto (2015) afirma que um ensino de teatro pautado no teatro convencional, não permite uma flexibilização da hierarquia entre ator e público, ou correlacionando com a educação, entre professor e estudante. O que resulta em um processo que não fomenta o protagonismo dos alunos, visto que neste modelo o público, ou no caso o estudante, tem uma ação limitada a ouvir, assistir e reagir dentro dos parâmetros estabelecidos, sem a preocupação com a sua efetiva participação. Já um modelo pedagógico vinculado à performance, voltado à invenção e ao caráter processual possibilitaria uma transformação desta estrutura hierárquica, uma vez que produz uma crítica ao sistema educacional vigente.

Os modelos pedagógicos que não levam em consideração as alterações nas práticas sociais, a democratização do protagonismo e as interações a que os estudantes têm acesso com o advento da internet não correspondem as necessidades e desejos aflorados na contemporaneidade. (André 2007; Bonatto 2015; Guerra 2012)

Guerra (2012) e Silva (2012), também propõem a reformulação do ensino do teatro escolar, partindo da articulação deste ensino com os aparatos midiáticos. Guerra

tem seu foco voltado aos estudantes da educação básica, com intuito de provocar uma orientação e reflexão na utilização destes recursos pelos estudantes, a fim de aguçar a percepção para os elementos implícitos nos meios de comunicação midiáticos e fomentar um senso crítico em relação a esses meios, de modo a alertar sobre as possíveis manipulações a que estamos sujeitos.

Para Silva (2012) uma forma de redimensionar os processos de ensino em teatro é fazer uma reformulação no currículo da formação dos futuros docentes em teatro de forma a contemplar os pressupostos para o ensino do teatro na contemporaneidade, principalmente em relação as questões pertinentes ao advento das tecnologias digitais. Sua pesquisa discorre sobre essa experiência realizada no Programa Pró-Licenciatura em Teatro da Universidade Federal do Maranhão e da Universidade de Brasília ¹⁰⁴.

As pesquisas citadas acima evidenciam o desafio de se repensar os pressupostos do ensino do teatro no âmbito escolar

¹⁰⁴ O Pró-Licenciatura é um programa de formação de professores das séries finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio ofertado a professores que atuam na rede pública, mas que não possuem nível superior ou quando exercem a docência em teatro sem a licenciatura na área.

de forma a dialogar e problematizar esse novo contexto e buscar meios de atingir um público conectado às novas tecnologias e aos novos modos de apreensão do mundo. Essa aproximação das experiências estéticas atuais ao ensino do teatro se justifica, também, no sentido de que este ensino não pode ficar alheio às transformações de seu tempo e aos procedimentos estéticos da atualidade, pois assim como a arte sempre dialoga e problematiza o momento histórico em que é produzida, o seu ensino também deve levar em consideração o contexto social e cultural de sua época.

Aproximar às experiências teatrais contemporâneas ao ensino do teatro no âmbito escolar, especialmente em relação à exploração das tecnologias digitais, pode contribuir para que essa experiência estética se torne mais significativa para o educando, uma vez que elas estão correlacionadas aos novos modos de percepção. Essa aproximação possibilita uma maior compreensão das referências teatrais da atualidade, a ampliação dos parâmetros estéticos dos estudantes e instiga uma ressignificação da utilização dos meios midiáticos, pelos estudantes, como mais uma forma de expressão artística.

Partindo dessas premissas, o capítulo a seguir discorre sobre os experimentos desenvolvidos pela pesquisadora com

intuito de verificar de que forma o ensino do teatro pode dialogar com as novas proposições estéticas, principalmente em relação à presença das tecnologias de imagem, e com as questões afloradas na cultura digital.

3 OS EXPERIMENTOS

*Uma experiência é alguma coisa da qual se sai transformado. Eu não escrevo senão porque eu não sei ainda exatamente o que pensar desta coisa que eu queria tanto pensar. De sorte que o livro me transforma e transforma o que eu penso. (...) Eu sou um experimentador, neste sentido em que eu escrevo para me cambiar e não mais pensar a mesma coisa que antes.*¹⁰⁵

(Michel Foucault)

O capítulo anterior ampliou o foco de investigação sobre as questões que repercutem, mesmo que indiretamente, na inserção do teatro nas instituições de ensino ao destacar as profundas transformações nos arranjos sociais, nos processos de aprendizagem das novas gerações e nas produções estéticas da atualidade observadas na denominada cultura digital. Em virtude dessas modificações, levantou-se a necessidade de uma reformulação das práticas pedagógicas teatrais.

¹⁰⁵ Conversa com Michel Foucault (1978) in FOUCAULT, Michel. Ditos e Escritos. 1954-1988. Paris: Gallimard, 1994, Volume IV, p. 41,42.

Em face dessas questões, este capítulo discorre e analisa as experiências realizadas pela pesquisadora, ao longo de sua trajetória docente, na busca de estratégias de inserção das práticas pedagógicas em teatro no âmbito escolar, na qual se procura ampliar as possibilidades de ensino do teatro aproximando-o ao contexto cultural e social contemporâneo através da exploração do audiovisual.

Lançar-se a uma experiência significa estar disponível a que algo nos aconteça, a arriscar-se no desconhecido, a perceber o mundo e as relações com novas sensibilidades, a traçar novos caminhos, a reavaliar pensamentos e certezas, afim de “me arrancar de mim próprio, me impedir de ser o mesmo” ¹⁰⁶, fazendo com que estejamos em constante metamorfose, como propõe o psicólogo e filósofo francês Michel Foucault (1926-1984).

As palavras de Foucault refletem esse processo de pesquisa, que põe em foco, também, a experiência de se reinventar como professora, ao se reavaliar os “pensamentos e certezas” e se traçar “novos caminhos”, arriscando-se no desconhecido em busca da consolidação do ensino do teatro

¹⁰⁶ Idem, p.43.

através do diálogo com as proposições estéticas da atualidade e com as indagações emergidas na cultura digital.

Com este intuito foram desenvolvidos diversos experimentos em diferentes períodos e contextos, dos quais se destacam três para serem abordados neste capítulo: 1) o trabalho com fotonovela no ano de 2009, em uma escola municipal de Canoas com alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA); 2) as experiências de produção de curtas-metragens nos anos de 2011 e 2012 em duas escolas da periferia da rede municipal de Porto Alegre com jovens entre 14 a 18 anos; 3) a exploração da “cineficação do teatro”, realizada no ano de 2015 em uma escola de Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de Porto Alegre.

3.1 EXPERIMENTO 1: FOTONOVELA, O EMBRIÃO DA PESQUISA

O embrião desta experiência foi realizado no ano de 2009 com uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na escola municipal João Paulo I situada na periferia do município de Canoas. As aulas ocorriam no turno da noite, no qual o teatro estava inserido na grade curricular como disciplina obrigatória do componente curricular de Artes.

A turma era formada por uma média de vinte e sete estudantes, composta por jovens e adultos na faixa etária dos 18 aos 65 anos. A composição da turma era bastante diversificada não apenas em relação à faixa etária dos estudantes, quanto às razões que os levavam a estudar na EJA. Havia alguns jovens que, por não se adaptarem ao ensino regular diurno, em decorrência de uma série de fatores, acabavam ingressando na EJA. Outros tiveram seus estudos interrompidos quando jovens e depois de adultos retornavam à escola para concluir o ensino fundamental. Existiam, também, aposentados e donas de casa que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola ao longo da vida.

Nesta instituição de ensino as aulas de Artes costumavam abranger apenas as Artes Visuais, tratava-se, portanto, da primeira experiência da turma com o teatro e, diante desta proposição, esta se mostrava bastante apreensiva e relutante, conforme explicitado na fala de alguns estudantes:

-“Por que nós temos aula de teatro, isso serve pra quê?”

-“Essa matéria não roda, né?”

-“Sou obrigado a fazer essa aula?”

-“Aula pra mim é um quadro cheio de coisas pra eu copiar no caderno.”

-“Não to a fim de pagar mico?”

-“To cansada, não quero ficar me mexendo.”

-“Eu tenho vergonha de fazer teatro.”

As falas expressas acima questionam a presença do teatro como disciplina obrigatória no currículo diante da concepção, de parte da turma, de que aula “é um quadro negro cheio de coisas pra copiar”. Evidencia-se aqui, também, a hierarquia entre as diferentes áreas de conhecimento em decorrência de políticas educacionais que fabricam o entendimento de conhecimento pautado, basicamente, em três pilares: na leitura, na matemática e na ciência, com vista a atender as necessidades do mercado de trabalho, como discutido anteriormente no capítulo I.

Com intuito de superar essa barreira inicial à introdução do teatro foi proposta uma série de atividades, como leitura de textos, debates, filmes e jogos teatrais, que problematizavam o aprender através de vivências práticas, e não apenas de aulas expositivas.

A turma apresentava uma divisão entre os jovens e adultos que não interagiam entre si. Os adultos mostravam impaciência com a agitação dos jovens e a constante utilização que esses faziam dos seus aparelhos celulares. Os jovens, por sua vez, mostravam-se incomodados com o ritmo de trabalho dos adultos.

A partir das observações feitas da turma, foi proposto um trabalho com fotonovela. Essa proposta incorporou tanto o interesse dos jovens pela fotografia (constatado pelas constantes *selfs* que fazem com os celulares), quanto dos adultos ao abordar a fotonovela. Isso provocou uma maior interação entre os integrantes da turma, ao instigar uma troca de conhecimento entre as diferentes gerações, em que os adultos contribuíram com seu conhecimento sobre a fotonovela e os jovens com a utilização das tecnologias digitais para a elaboração das fotos e edição destas.

Para iniciar o trabalho, os adultos foram solicitados a explicarem aos jovens o que era uma fotonovela, os temas abordados, os principais atores do período, as fotonovelas que fizeram maior sucesso no Brasil, etc. É apresentada a turma, também, um *PowerPoint* com a história das fotonovelas e algumas fotos.

A turma, dividida em grupos, cria dois roteiros para a elaboração de uma fotonovela, levando em consideração o que já haviam trabalhado nas aulas anteriores, como a leitura de alguns trechos de obras dramatúrgicas, exercícios práticos de associação de ideias e improvisações, dentre outros. Alguns jovens, rapidamente, prontificaram-se de fazer as fotos do trabalho.

Na semana seguinte, já era possível perceber um maior envolvimento dos estudantes com as aulas de teatro. Duas alunas trazem revistas de fotonovelas que tinham guardadas. Outro jovem aluno aparece com o roteiro, aperfeiçoado em casa, a partir das ideias que o grupo havia combinado na última aula. Outros aparecem com figurinos para os “personagens” que iriam fazer.

Após alguns ensaios, foi proposto aos dois grupos que encenassem as histórias criadas por eles à turma. A proposta de encenação dos roteiros sofreria forte objeção se feita no início do ano letivo, porém, neste momento, era possível observar algumas mudanças na turma em relação à receptividade e disponibilidade para o trabalho teatral.

Uma das esquetes encenadas abordou a questão do racismo durante uma seleção para uma vaga de emprego. A

outra tratou do tema do alcoolismo e do quanto isso afeta, não apenas o dependente químico, como a toda família. Ao final das apresentações, a turma foi indagada a respeito de como se sentiram apresentando as cenas e dos temas trazidos pelos grupos.

-“Eu fiquei meio nervosa e com medo de me apresentar na frente de toda a turma, mas até que não foi tão ruim, assim. (risos)”

-“No começo eu tava com medo que os colegas me achassem meio ridículo, mas foi legal enfrentar isso.”

-“Eu gostei muito de ver os colegas em cena, alguns me surpreenderam. Tu passa a conhecer melhor os colegas.”

-“O roteiro do meu grupo foi baseado em fatos reais.”

-“O tema do racismo, no meu grupo, surgiu enquanto a gente tava pensando no que fazer. Uma colega lembrou de uma situação que ela viveu e aí outros também lembraram de ter passado por algo parecido.”

-“Na verdade, acho que as duas cenas trazem um pouco da história de todo mundo aqui.”

A presença de situações que foram vivenciadas pelos estudantes, nas esquetes apresentadas por eles, nos remete a um dos aspectos das experiências estéticas da atualidade, na qual se observa um crescente interesse por relatos biográficos, em que:

autoficções, testemunhos on-line ou o diário em blogs, filmes realizados a partir e/ou com ‘personagens reais’, *reality paintings*, *reality shows* e todo documento que possa ser considerado um fragmento da vida real são incorporados a processos artísticos”.¹⁰⁷

Isso gera um entrelaçamento entre ficção e realidade e, segundo Gurgel (2010), são reflexo das experiências do sujeito contemporâneo num mundo globalizado e com novas tecnologias e formas midiáticas.

Essas questões trazidas à tona através das cenas criadas pelos grupos, e o posterior debate sobre essas temáticas, possibilitou um processo de reflexão sobre a vivência deles em relação a isso, contribuindo para instigar um processo de dessubjetivação dos estudantes.

¹⁰⁷ MONTEIRO (2010, s/n)

Ao final da conversa foi sugerido aos estudantes juntar as duas temáticas em uma única história. A turma passou a trabalhar de forma integrada na elaboração de um novo roteiro que unia os dois temas.

Durante os ensaios a turma começa a se perguntar como iriam fazer para que a sala de aula parecesse com os diferentes espaços em que a história se passava, como uma clínica de tratamento ou a casa de um dos personagens. Uma das estudantes pergunta se eles poderiam utilizar outros espaços da escola. Com a resposta afirmativa, eles, imediatamente, passam a combinar quais espaços da escola poderiam ser transformados no local que se passaria cada cena.

A turma, assim, começa a circular pela escola em busca de diferentes cenários de acordo com cada cena. Essa movimentação dos alunos foi despertando uma curiosidade dos estudantes de outras turmas que ainda não faziam teatro e que frequentemente perguntavam o que eles estavam fazendo e sobre o que era a fotonovela. Alguns demonstravam interesse em participar como figurantes.

Este constante deslocamento dos estudantes pelos diferentes espaços da escola nos remete aos conceitos de território, desterritorialização e reterritorialização criados por

Deleuze e Guattari ao longo de suas obras. O conceito de território é bastante amplo, abrangendo um conjunto de elementos que vai “desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos.”¹⁰⁸ Assim, o território extrapola o espaço geográfico, visto que ele é um agenciamento.

O agenciamento “comporta componentes heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica”.¹⁰⁹ Semelhante ao conceito de dispositivo de Foucault (2001), os agenciamentos são compostos de diferentes elementos, discursos, leis, proposições científicas, filosóficas, instituições, disposição arquitetônica, objetos, comportamentos. Esses são sistemas dinâmicos, em constante transformação, são corpos que passam de um estado a outro, através do movimento de desterritorialização e do procedimento de reterritorialização.

A reterritorialização é o movimento de construção do território, em que os agenciamentos se reterritorializam como

¹⁰⁸ GUATTARI e ROLNIK (1996, p.323)

¹⁰⁹ Idem, p. 317

novos agenciamentos. Já a desterritorialização é o movimento pelo qual se abandona um território, através de linhas de fuga¹¹⁰. Através desses dois eixos criam-se novos arranjos, novas formas de pensar, novas organizações sociais, comportamentos e formas de operar. Em outras palavras, desterritorializar-se é “abrir-se, engajar-se em linhas de fuga e até sair do seu curso e se destruir.”¹¹¹

A ocupação dos diferentes espaços da escola desencadeou a desterritorialização do ambiente escolar, ao desestruturar a disciplina imposta pela disposição arquitetônica dessa instituição, apontada por Foucault (2001), que restringe os estudantes a determinados espaços e mantém a contenção de seus corpos através da utilização de mesas e cadeiras que impedem o movimento.

A exploração dos diferentes recintos escolares, muitas vezes com acesso limitado aos estudantes, como a sala dos professores, secretaria, etc, suscitou novos arranjos desses espaços, à proporção que esses foram convertidos pelo uso que os alunos faziam deles. Exemplo disso é a sala dos

¹¹⁰ DELEUZE e GUATTARI, 1997

¹¹¹ GUATTARI e ROLNIK (1996, p.323).

professores que foi transformada na casa de um dos “personagens” e a secretaria que virou uma delegacia de polícia. O trabalho teatral provocou uma reorganização desse espaço escolar, marcado pela disciplinarização.

O movimento de desterritorialização é evidenciado, similarmente, na modificação da percepção dos alunos em relação às aulas de teatro e na disponibilidade de participarem das atividades ali propostas. Os estudantes constituíram, igualmente, novos agenciamentos ao desempenharem novas funções, não apenas de estudantes, mas de “atores” e “roteiristas”. As relações entre os integrantes da turma, também sofreram alterações, acarretando em uma maior interação entre as diferentes gerações durante o processo de criação coletiva.

Em uma das etapas deste processo os estudantes foram instigados a apresentar a fotonovela para outras turmas, através da projeção das imagens num telão. Porém, enquanto alguns se mostravam empolgados com a ideia, outros pareciam apreensivos:

- “Mas professora, e se não gostarem do trabalho?”
- “Eu tenho vergonha que os outros me vejam fazendo um personagem”.

Estabeleceu-se um debate entre eles que resultou na decisão pela apresentação às demais turmas. Durante a avaliação da experiência deste processo a turma fez as seguintes observações:

-“Sabe aquilo que fazíamos aqui de improvisar histórias e que eu achava perda de tempo, a professora de português disse que eu melhorei muito minhas redações, acho que é dos exercícios que faço aqui”.

-“Professora, lembra que eu morria de vergonha de falar em público, agora já to conseguindo melhorar isso, as aulas de teatro tão me ajudando”.

-“Gostei da ideia de criar histórias, vi que eu sou capaz de fazer isso, to até pensando em começar a escrever um livro em casa com as ideias que to tendo.”

- “Sabe professora, eu não gostava de teatro, ficava muito braba quando era a tua aula e eu tinha que participar das atividades quando eu só tava a fim de ficar sentada no meu canto fazendo um trabalho escrito. Aí tinha que levantar e ir lá fazer um monte de coisas que eu não sabia bem como fazer, que eu me sentia ridícula, que muitas vezes eu não entendia e, ainda por cima, trabalhar com uns colegas que eu não gostava

muito. Hoje eu fico feliz por ter teatro, acabei conhecendo melhor os colegas, gostando daqueles que eu achava que não gostava e, principalmente, vendo que não é tão difícil assim fazer os jogos e as cenas.”

Essas falas, comparadas as de quando as aulas de teatro iniciaram, em que os alunos demonstravam relutância em participarem das atividades, revelam que eles se disponibilizaram a vivenciar uma experiência no sentido descrito por Foucault (1994), na qual esta tem por função “arrancar o sujeito dele próprio, fazer de sorte que ele não seja mais ele próprio ou que ele seja portado ao seu aniquilamento ou à sua dissolução. É uma empresa de dessubjetivação”.¹¹² Os estudantes sofreram um processo de transformação ao passar de um estado a outro, modificando sua maneira de pensar, agir e sentir, a si próprios, aos seus colegas e no tocante as aulas de teatro.

A inclusão das referências e interesses dos estudantes nas aulas de teatro –no caso as tecnologias digitais através das fotos e edição destas pelos jovens e das fotonovelas pelos adultos –além de suscitar um maior engajamento dos

¹¹² FOUCAULT (1994, p.43)

estudantes nas aulas, fomentou a interação entre estas diferentes gerações, estabelecendo uma relação de troca e de respeito mútuo à medida que passaram a se conhecer melhor e a aprenderem uns com os outros.

A possibilidade de incorporar os aparelhos celulares, utilizados constantemente pelos jovens, a partir de outra perspectiva integrada na proposta do trabalho para fotografar as cenas e, posteriormente, o computador para editar as imagens através do *movie maker*, oportunizou que os estudantes explorassem novas formas de utilização dessas tecnologias, até então, restritas a tirar *selfies* e acessar as redes sociais. Esse trabalho viabilizou, igualmente, a ampliação das experiências estéticas dos estudantes na conexão do teatro com a fotografia.

A fotonovela¹¹³ criada pela turma aborda a questão do racismo ao retratar candidatas a uma vaga de emprego, em que a candidata mais habilitada para vaga, é preterida pelo fato de ser negra. O trabalho traz à tona, também, a questão do alcoolismo, vivenciado pelo marido da personagem principal.

¹¹³ A fotonovela, assim como todos os trabalhos produzidos pelos estudantes citados ao longo da dissertação, podem ser conferidos na íntegra através do *site* <<https://www.youtube.com/channel/UCUpltTQY18E8JiWosyY5gVg>>

A Figura 1 ilustra três candidatas que irão disputar uma vaga de emprego em uma clínica. Na figura 2, um paciente se recusa a ser atendido por uma das estagiárias pelo fato dela ser negra. Na figura 3 uma das candidatas ao emprego flagra a conversa entre a diretora e a secretária da clínica a respeito do episódio de racismo sofrido pela estagiária Lúcia, revelando o racismo, não apenas do paciente, como da diretora da clínica. A figura 4 traz à tona a outra temática da fotonovela, o alcoolismo, no qual o marido de Lúcia, depois de um longo tratamento, retorna para casa. Na figura 5 Lúcia conta à família que conseguiu outro emprego.

Figura 1- Disputa por uma vaga de emprego



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 2- Racismo retratado na fotonovela



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 2 – Candidato flagra o racismo da diretora da clínica



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 3 – Marido ganha alta da clinica



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 4 – A reviravolta



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

3.2 EXPERIMENTO 2: PRODUÇÃO DE CURTAS-METRAGENS

Uma das ramificações do trabalho com a fotonovela foi uma série de experimentos de produção de curtas-metragens. O ingresso no Programa de Alfabetização Audiovisual¹¹⁴, em 2010, contribuiu muito para a qualificação dessas experiências. Promovido em conjunto com a Secretaria de cultura e de Educação de Porto Alegre, em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por meio da Faculdade de Educação (FACED) e financiado pelo Ministério da Educação, através do Programa Mais Educação, o Programa de Alfabetização Audiovisual conta com a assessoria de Andréia Todeschini Merlo, a coordenação técnica de cinema, vídeo e fotografia de Maria Angélica dos Santos e a coordenação acadêmica do conjunto de ações de Maria Carmen Silveira Barbosa.

O programa desenvolve uma série de ações, dentre as quais se destacam: a) o Festival Escolar de Cinema, realizado anualmente e que oportuniza aos estudantes o contato com a

¹¹⁴ Para mais informações sobre o Programa ver SANTOS (2014).

produção cinematográfica de menor densidade na rota comercial; b) a Mostra Olhares da Escola, na qual os estudantes e professores tem a possibilidade de expor os trabalhos de audiovisual produzidos nas escolas, além de promover o debate e a troca de experiências; c) cursos de formação e espaços de discussão teórica sobre audiovisual, cinema e escola ministrados por importantes referências da área como Moira Toledo, Carlos Gerbase, Adriana Fresquet, Monica Fantin, entre outros, dos quais a pesquisadora teve a oportunidade de participar.

3.2.1 O CONTEXTO INSTITUCIONAL E SÓCIO-ECONÔMICO DA PESQUISA

Essa pesquisa foi realizada com quatro turmas de adolescentes do 9º ano da educação básica de uma escola da periferia pertencente à rede municipal de Porto Alegre, no qual a pesquisadora trabalhou entre os anos de 2011 a 2014 ministrando as aulas de teatro como disciplina obrigatória do componente curricular Artes.

A escola municipal, Dolores Alcaraz Caldas, situada no bairro Restinga, localizado na zona sul da cidade a 22

quilômetros do centro de Porto Alegre é considerado um dos maiores bairros da capital, com uma população três vezes maior do que o previsto em sua criação. O bairro surgiu em 1967 quando a prefeitura removeu moradores de núcleos habitacionais de baixa renda, agrupando 27 comunidades carentes neste local. O bairro é dividido entre Restinga Nova e Restinga Velha que apresentam suas peculiaridades e contrastes econômicos e sociais. Atualmente, a população conta com melhores condições de infraestrutura, entretanto a violência decorrente de disputas territoriais entre diferentes grupos de tráfico de drogas, ainda causa muita insegurança na comunidade.

A escola, considerada uma das mais antigas do bairro, é localizada na Restinga Nova, onde a comunidade apresenta melhores condições econômicas. A mesma é uma instituição educacional de grande porte composta por 1795 alunos.

Diferentemente da conjuntura percebida em outras escolas municipais da região metropolitana de Porto Alegre – como Esteio, São Leopoldo e Canoas – em que a pesquisadora trabalhou, essa instituição possuía professores com formação nas diferentes modalidades artísticas: três professores de artes visuais, uma professora de teatro (a pesquisadora), um

professor de música e uma professora de dança. Os alunos, a cada ano, trabalhavam com uma das formas artísticas inseridas no currículo, propiciando com que esses pudessem conhecer as múltiplas ênfases de Artes.

A instituição dispunha de uma sala apropriada para o trabalho com teatro, dança e música, além de uma sala específica para as artes visuais. A sala onde eram ministradas as aulas de Teatro e Dança era um espaço amplo, sem mesas e com algumas cadeiras, porém essa era alvo de constantes disputas por parte de outros professores que frequentemente traziam como pauta das reuniões a solicitação de que a sala não ficasse reservada a essas disciplinas e fosse utilizada por todos os professores para atividades variadas como projeção de filmes.

A escola contava, também, com um laboratório de informática com uma média de vinte e cinco computadores. Para a utilização do laboratório era necessário fazer um agendamento com antecedência, visto que este atendia a todos os alunos.

3.2.2 CRIAÇÃO DE CURTAS-METRAGENS

No ano de realização dessa experiência, 2011, as quatro turmas pesquisadas eram formadas por uma média de trinta estudantes cada, na faixa etária dos 15 aos 18 anos. Tratava-se da primeira experiência com o teatro dos estudantes do terceiro ano do ciclo III, correspondente ao 9º ano do ensino fundamental.

Ao iniciar o trabalho com essas turmas, os estudantes regularmente entravam na sala fazendo os seguintes comentários:

- “Eu to com sono, não to a fim de ficar me mexendo.”
- “É obrigado a fazer aula?”

Comentários como os citados acima eram bastante frequentes com essas turmas que se deparavam pela primeira vez com a experiência teatral, em que o conhecimento ocorre através da vivência, da exploração da expressividade corporal, vocal e gestual, onde se trabalha com a imaginação, com a criação, com a improvisação, com a interação entre os colegas, etc. Isso causa um estranhamento, um desconforto, pois rompe com o que os estudantes estão acostumados, com o

padrão de permanecerem sentados nas aulas, de fazer trabalhos individuais e, de muitas vezes, querer fazer só o que consideram mais cômodo.

O trabalho teatral vem no contrafluxo do habitual ao levar os alunos a ousar, a se mexer, a se expor, a enfrentarem seus medos, a interagirem não apenas com aqueles colegas que se tem mais afinidade, a instigá-los a perceber as coisas de outras formas.

A prática teatral é introduzida com a exposição da organização curricular que previa as aulas de teatro e a explicação de como essas seriam conduzidas. Ao propor jogos e exercícios que exigiam uma disponibilidade corporal e colocavam os estudantes em determinado grau de exposição diante do grupo, fazia-se necessário encontrar meios de despertar uma disposição dos estudantes para participarem das atividades, frente a perguntas e comentários como os citados abaixo:

- “E pra que serve isso, por que eu preciso ter aula de teatro na escola?”

- “Essa matéria não roda, né?”

- “Ai que saco, preferia desenhar pra não ter que ficar me mexendo o tempo todo.”
- “Não quero participar, isso parece brincadeira de criança”.

Essas falas evidenciam a necessidade de elaboração de estratégias para superar a barreira inicial à introdução do teatro, capazes de despertar o interesse dos estudantes e engajá-los nas aulas.

A partir da observação do uso frequente que os jovens faziam dos aparelhos celulares é proposta uma conversa a respeito do que eles costumavam acessar através desses aparelhos:

- “Eu gosto de ficar tirando fotos com os amigos e *selfies*.”
- “Eu escuto música”.
- “O legal é filmar as brigas que acontecessem aqui na escola ou filmar alguém pagando mico”.
- “Eu fico no *WhatsApp*.”
- “Uso pra ver o *facebook*.”
- “Já usei pra fazer uns vídeos com uns amigos”.

- “Eu gosto de ver o *face* e o *youtube*.”
- “Eu jogo e assisto vídeos no *youtube*.”
- “De vez em quando eu uso pra fazer algum trabalho, aí vou direto na *wikipédia*.”
- “Eu vejo o meu canal do *youtube* e assisto o canal de outras pessoas, além do *face*.”
- “Eu uso o *twitter*”

Quando questionado se já haviam utilizado o celular para fazerem filmes, as respostas foram:

- “Ah, só uso pra filmar algumas coisas que me interessam e postar no *face*.”
- “Eu até já fiz um filme sora, com uns amigos lá do bairro. A gente filmou com o celular.”
- “Eu só uso pra tirar *selfie*, pra filmar não”.
- “Sim, eu já fiz alguns filmes, eu gosto. O pai de um amigo meu trabalha com isso e ele nos ajuda a fazer”.
- “Eu faço uns vídeos pra postar no meu canal do *youtube*”.

Perguntado se alguém já havia utilizado algum programa para edição de filmes, como *movie maker*, os estudantes responderam:

- “Sim sora, eu e meus amigos usamos o *movie maker* pra fazer filmes.”
- “Eu gosto de editar, eu uso um outro programa melhor que o pai do meu amigo baixou pra mim.”
- “Eu uso o *Sony Vegas* pra editar os vídeos do meu canal”.
- “Ih sora, nem sei o que é esse tal de *movie maker*”.
- “Eu nunca usei isso”.
- “Nem sei do que vocês tão falando, por que precisa editar? Eu só filmo direto e posto no *face*.”

A utilização de celulares e o acesso a redes sociais é algo cada vez mais presente na vida dos jovens e, conseqüentemente, nas escolas. Essas tecnologias podem se configurar como um importante recurso pedagógico, contudo sua utilização pelos estudantes, muitas vezes, ocorre com uma finalidade de mera distração, na qual o potencial pedagógico desses meios acaba não sendo explorado.

Por outro lado, apesar das tecnologias de informação e comunicação (TICs) disponibilizarem uma diversidade de informações sobre os mais variados assuntos, essa pretensa facilidade de acesso a diferentes dados, acaba gerando, segundo Postman (1994, p.194), uma “avalanche de lixo”, uma vez que, devido a vários fatores como o tempo escasso, a população não consegue assimilar, selecionar, associar as informações a outras e avaliar a sua relevância. O que acaba gerando uma dispersão e a dificuldade de transformar esse excesso de informações em conhecimento.

Esse novo contexto gera, igualmente, uma reflexão sobre os processos de alfabetização, visto que, com a era da cultura digital, na qual a sociedade é bombardeada por imagens veiculadas pela televisão, cinema e internet, estabelecendo novas formas de comunicação, não basta uma alfabetização pautada no mero aprendizado do alfabeto que leva em consideração apenas o discurso oral e a escrita.

Diante deste contexto, torna-se primordial que a escola não permaneça alheia a essas transformações sob pena de formar gerações de analfabetos audiovisuais, ou seja, pessoas que não estarão aptas a compreender estas novas formas de comunicação, que terão dificuldades para se inserirem e

interagirem nessa sociedade e que consumirão o que lhe é ofertado sem uma visão crítica do conteúdo oferecido.

Pretto (1996) traça um paralelo do momento atual com o pensamento de Walter Benjamin ao analisar as tecnologias que estavam surgindo na década de 1930 (fotografia e cinema), no qual Benjamin (1987) alerta que o analfabeto do futuro não seria aquele que não soubesse escrever e sim aquele que não soubesse fotografar, ou seja, aquele que não se apropriasse dos novos aparatos tecnológicos e tivesse uma visão crítica em relação a eles. Neste sentido, Pretto (1996, p.122,123) afirma que:

Hoje, com a proliferação generalizada de imagens pelos meios de comunicação, podemos ir um pouco mais além e afirmar que o analfabeto do futuro será aquele que não souber ler as imagens geradas pelos meios eletrônicos de comunicação. E isso não significa apenas o aprendizado do alfabeto dessa nova linguagem. É necessário compreender que esse analfabetismo está inserido e é consequência da ausência de uma razão imagética, que se constitui na essência dessa sociedade em transformação.

Esses aspectos apontam a necessidade das instituições escolares e dos professores refletirem sobre como explorar as possibilidades pedagógicas desses recursos que despertam tanto interesse nos estudantes. Qual é o uso que eles fazem

dessas tecnologias? Como esse fácil e rápido acesso às informações são utilizadas pelos estudantes? De que maneira as tecnologias de informação e comunicação podem ser trabalhadas de forma a romper com seu uso habitual, muitas vezes restrito a utilização de redes sociais, acesso ao *youtube* e compartilhamento de fotos, de modo a levá-los a descobrirem novas formas de utilização, a fim de gerar conhecimento ao invés de acúmulo de informações?

A partir desses pressupostos e da observação do uso que os alunos faziam dos recursos tecnológicos, foi proposto à leitura e o debate da crônica “Pedindo uma pizza em 2009”,¹¹⁵ atribuída a Luiz Fernando Veríssimo. A crônica trata da vigilância constante a qual todos estão submetidos na contemporaneidade, operada através das tecnologias de informação e comunicação (TICs) na “sociedade de controle”, assim definida por Deleuze. Após o debate, os estudantes foram desafiados a criarem curtas-metragens baseados nas questões levantadas pela crônica, usando imagens da internet.

115

Texto

disponível

em:<

<http://docs12.minhateca.com.br/666849250,BR,0,0,Lu%C3%ADs-Fernando-Ver%C3%ADsimo---Pedindo-uma-Pizza-em-2009.pdf>>

Toledo (2010) destaca que pela relação de proximidade que os jovens têm com essas tecnologias, explorar o audiovisual em aula pode ser o primeiro passo para aproximar essa juventude do acesso aos bens culturais, como o cinema e o teatro, muitas vezes ainda distantes de sua realidade. Outro ponto que a autora ressalta é que o trabalho com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), no sentido de promover uma alfabetização audiovisual, possibilita a criação de “novas formas de se ler os meios de comunicação e nessa ação direta você faz com que os jovens deixem de ser meros depositários da televisão e receptores sem crítica.”¹¹⁶

Na primeira etapa do trabalho as turmas se dividiram em grupos e cada um elaborou um roteiro. O trabalho prosseguiu no laboratório de informática para que todos aprendessem a utilizar os recursos básicos de edição, com o auxílio da pesquisadora e de alguns estudantes que tinham experiência em editar. Nestas aulas os grupos deveriam selecionar imagens da internet para elaborar os roteiros criados por eles e explorar os recursos disponibilizados pelo o *movie*

¹¹⁶ Moira Toledo em entrevista ao Blog Coletivo de Comunicação Catarse. Disponível em: <http://coletivocatarse.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-cinematografica-de-moira.html>> Acesso em: 13/12/14.

maker para a edição: inserir imagens, músicas, legendas, cortar, usar transições, etc. Durante o trabalho no laboratório de informática, foi possível constatar que muitos estudantes não conheciam os recursos básicos de edição de textos do *word* e de outros *softwares* disponíveis, pois, segundo seus relatos, só utilizavam o computador para acessar a internet.

Esse trabalho provocou uma ampliação das formas com que as tecnologias digitais eram usualmente utilizadas pelos estudantes, uma vez que, apesar de muitos acessarem o *youtube* para assistirem diferentes canais e vídeos, apenas alguns poucos alunos já haviam trabalhado com *softwares* de edição para produzir vídeos. Castells (2006) ressalta que no mundo da multimídia haverá uma distinção entre indivíduos que interagem com essa multimídia e aqueles que serão meros receptores desse meio. Assim, faz-se importante fomentar que os jovens aprendam a explorar melhor esses recursos para, ao invés de se limitarem a serem receptores e consumidores do que é ofertado, possam também produzir seus conteúdos.

Ao final deste processo, que durou em torno de quatro aulas, cada grupo apresentou seu vídeo à turma e estabeleceu-se uma conversa sobre o que eles haviam achado do trabalho? Como foi o processo de desenvolver o vídeo? Quais pontos

sentiram dificuldade? Do que haviam gostado mais durante esse processo? As respostas foram:

- “Eu gostei sora, mas achei difícil usar o *move maker*.”

- “Eu nunca tinha feito um vídeo assim editando, só filmava direto e pronto. No começo achei meio difícil e chato ter que editar, mas depois foi ficando mais fácil e aí eu gostei.”

- “Eu achei bem divertido fazer, foi a primeira vez que eu usei esse *movie maker*.”

- “Também nunca tinha editado um vídeo. Achei muito legal que com a edição tu pode fazer diferentes versões do mesmo vídeo, dependendo daquilo que tu ressaltar. Muito legal!”

- “Eu achei fácil, o outro que eu uso é bem mais complicado.”

- “Achei legal, mas a internet aqui é muito lenta e os computadores também, aí não ajudava muito a fazer o trabalho.”

- “Achei difícil colocar a música, porque no dia, ninguém do grupo tinha a música que a gente queria num *pendrive* e não conseguimos baixar da internet.”

- “O filme do meu grupo ficou muito curto, a gente tinha que ter usado mais imagens pra explicar melhor a história.”

- “Gostei do filme que meu grupo fez e o dos colegas também ficaram legais.”

Ao final dos relatos, as turmas foram desafiadas a fazer um novo filme, mas, desta vez, com eles atuando ao invés de usarem imagens da internet. A reação dos estudantes foram diversas:

- “Legal, eu to a fim de fazer.”

- “Por mim pode ser sora, achei legal.”

- “Ah, mas eu não quero aparecer, tenho vergonha.”

- “E todo mundo vai assistir? Eu não quero que o resto da escola veja.”

- “Eu participo só se eu não for filmada, depois os outros ficam rindo da nossa cara”.

Perante a explicação de que cada um poderia se engajar no projeto da forma que mais se sentisse à vontade, ou seja, uns atuariam, outros criariam um novo roteiro, outros fariam a

filmagem, a edição, a direção, cenários, etc, alguns comentaram:

- “Ah, assim pode ser sora”.

- “Tá bom, então eu filmo”.

- “Eu vou dirigir!”

- “Eu quero ser a personagem principal!”

- “Eu não quero aparecer, só vou ajudar com as ideias!”

Na semana seguinte, os grupos se detiveram a elaborar um novo roteiro e definir o que cada um faria. Salientou-se que, durante os ensaios das cenas, as pessoas responsáveis pelas filmagens deveriam planejar de que forma iriam filmar, pensando nas diversas possibilidades de fazer as filmagens a partir dos diferentes ângulos e planos, explicados no início do trabalho.

A sala se tornou pequena para acomodar uma média de cinco grupos, em cada turma, fazendo diferentes trabalhos paralelamente e, por vezes, os alunos reclamavam que havia muito barulho e pouco espaço. Para resolver o problema, os grupos sugeriram que os ensaios fossem feitos no pátio da escola e, conseqüentemente, estes passaram a explorar as

diversas possibilidades em busca dos cenários mais apropriados para cada cena. A direção foi informada sobre a necessidade dos alunos ocuparem os diferentes espaços da escola.

Após algumas aulas dedicadas aos ensaios, os grupos começaram as filmagens, que duraram algumas semanas. Ao longo desse trabalho, algumas vezes, coordenadoras, supervisoras, secretários, professores, etc, eram surpreendidos com alunos agindo como se fossem empresários, professores, jornalistas, discutindo, desmaiando, alguém chorando, etc e, ao se aproximarem para resolver a questão, davam-se por conta que aquilo fazia parte da filmagem dos alunos.

Assim, as aulas de teatro não se limitaram a uma sala de aula, ao quebrar com a disposição arquitetônica planejada para que os estudantes mantenham a ordem, ocupando somente o lugar que lhes foi estabelecido, conforme salienta Foucault (2000), que identifica as escolas como dispositivos de confinamento próprios da sociedade de normalização, visto que a instituição escolar se constitui como um corpo regrado em que há lugares próprios para cada coisa. Os alunos, passaram a ocupar todos os espaços da escola –pátio, sala dos professores, secretaria, refeitório, depósito, etc –explorando as

possibilidades que cada lugar trazia de acordo com as necessidades do grupo e provocando uma transformação nesses espaços, que agora eram transportados para o trabalho teatral e audiovisual criado por eles, evidenciando-se um movimento de desterritorialização e o procedimento de reterritorialização desses espaços.

Essa ocupação do espaço chamou a atenção dos demais alunos, que ainda não faziam teatro e se mostravam muito curiosos com o que viam:

- “O que eles estão fazendo?”
- “Posso participar também, nem que seja uma pontinha?”
- “Por que a gente não tem aula de teatro?”

O trabalho despertou, também, o interesse de muitos professores que comentavam:

- “Que legal esse trabalho que tu está fazendo, é impressionante ver como eles estão se organizando bem sozinhos, estão super concentrados na atividade.”
- “Fiquei observando o grupo que está trabalhando ali perto da biblioteca, eles parecem estar se divertindo bastante e estão

bem envolvidos no trabalho, cada um está colaborando do seu jeito.”

- “Tu vê, aquela aluna que não para quieta na sala, tá ali super concentrada”.

No decorrer desse processo, alguns grupos passaram a se encontrar fora do horário de aula para fazer as filmagens, já que o tempo de aula estava se tornando curto. O envolvimento dos grupos com o trabalho já extrapolava os muros da escola. Alguns grupos passaram a filmar na escola no turno inverso ao que estudavam e outros buscaram diferentes espaços do bairro para as filmagens.

O movimento dos alunos de ocupação da escola no turno inverso e da busca de novos espaços para a realização dos trabalhos provocou um rompimento com o espaço de confinamento da escola. Obseva-se aqui também o movimento de desterritorialização, à medida que os estudantes vão “carregando” a escola para fora dos muros dela, vazando as fronteiras dos agenciamentos. Os espaços externos a escola – como praças, ruas, mercados do bairro, etc, utilizados pelos alunos para as filmagens, passam a ser reterritorializados, visto que esses espaços são ocupados para a atividade dos alunos na realização dos trabalhos.

Um dos grupos, que estava fazendo um filme de suspense, decide ir na chamada 5^o unidade da Restinga para fazer as filmagens num grande campo com árvores que dava a ideia de uma floresta, como o grupo precisava. Entretanto, os estudantes tiveram que finalizar as gravações utilizando outros espaços, pois durante um dia em que estavam gravando, acabaram se deparando com outros jovens moradores do bairro que começaram a rivalizar com dois garotos do grupo, quase partindo para uma agressão física. Desta forma, o grupo passou a se reunir, novamente, na escola no turno inverso para finalizar o trabalho.

Durante uma das gravações, a escola estava recebendo dois estrangeiros que faziam um intercâmbio e foram conhecer a instituição. A direção os acompanhava pela escola quando, ao saírem de uma das salas, depararam-se com a cena de alguns alunos caídos no pátio e outro com uma faca na mão. Foi um tremendo susto, principalmente para os estrangeiros, mas, em seguida, esclareceu-se que aquilo se tratava do trabalho de teatro.

No dia seguinte a este episódio, a direção solicitou que, quando os grupos viessem à escola no turno inverso para fazer as filmagens, eles deveriam comunicar à direção que estavam

ali para isso e do espaço que iriam utilizar para que a escola conseguisse se organizar. Foi comentado, também, que estava ficando complicado o fato dos alunos virem no turno inverso, pois a escola não dispunha de salas vazias para emprestar aos grupos e que o trabalho no pátio acabava atrapalhando as aulas de educação física. A fala da direção da escola nos remete ao conceito de dispositivo de Foucault (2000), à medida que esta passa a buscar um recurso estratégico para se ajustar ao rompimento da organização institucional provocado pelo movimento dos alunos, tentando reestabelecer aquilo que estava fugindo do seu controle.

O movimento de ocupação da escola pelos estudantes no turno inverso e de seus diferentes espaços estava gerando uma desestabilização dessa instituição, pensada, justamente, para normalizar, disciplinar esse espaço vigiado e permeado pela microfísica de poder que impõe certas regras que perpassam pela construção arquitetônica com intuito de “docilizar os corpos” (Foucault, 2000). Mesmo diante dessa rígida estrutura escolar, os estudantes foram encontrando fissuras para se movimentar, em linhas de fuga, descritas por Deleuze e Guattari (1997). Essas se referem a um movimento nômade que desestrutura as normas fixas e abre espaço para a criação, para o imprevisível. Os estudantes executaram um

movimento de resistência a essa normalização ao transgredir a ordem imposta. Esse processo desencadeou, também, uma reorganização das práticas escolares em tensão com a ação dos estudantes.

A prática teatral, assim, transgrediu o que já estava posto, institucionalizado, transformando os espaços e encontrando formas de ocupar a escola. Trata-se de um fazer teatral que põe em marcha um processo de construção do conhecimento que vaza as fronteiras e contamina as demais áreas de conhecimento, instigando a inventividade e o imprevisível, sem se deixa capturar facilmente.

Ao longo do trabalho, os grupos compostos por uma média de cinco integrantes, foram se fundindo e, assim, formou-se um grande grupo por turma. Em alguns casos, ocorreu, ainda, um intercâmbio entre as turmas, com a participação de alunos de uma turma no trabalho de outra. Os grupos contaram, igualmente, com a cooperação de amigos que não eram alunos da escola e de alguns familiares (irmãos, primos, sobrinhos, etc.) aproximando a comunidade à escola.

Este processo acabou atraindo alguns professores que, curiosos e motivados pelos trabalhos, envolveram-se nos curtas produzidos pelos estudantes, fazendo o papel de determinados

personagens. Observa-se aqui uma relativização da relação hierárquica entre professor e aluno ao trabalharem em conjunto na realização dos filmes. A integração de diferentes pessoas na elaboração dos trabalhos gerou o estabelecimento de uma relação rizomática ao agregar escola, comunidade, professores e estudantes.

Ao final das gravações e edições, as turmas que, até então, mostravam-se apreensivas com a exposição dos trabalhos realizados no teatro para outras turmas ou para escola como um todo, agora pareciam ansiosos em apresentar o resultado deste processo. Um dos estudantes chegou a fazer várias cópias do filme criado pelo seu grupo, produzindo uma capa com a sinopse do enredo e fotos do filme para distribuir a todos os professores que trabalhavam com aquela turma.

Figura 5 – Capa do curta-metragem produzido por um dos estudantes.



Fonte: próprio autor

Esse processo resultou em um grande engajamento dos estudantes e fomentou uma maior autonomia na realização dos trabalhos, ao passo que os alunos desenvolveram todas as etapas do trabalho em conjunto com seus pares, desde a criação dos roteiros, escolha dos locais da gravação, os enquadramentos para a filmagem, a direção, edição dos filmes, etc.

Em relação à exploração do audiovisual como mais um meio de expressão estética, foi possível observar o desenvolvimento de uma narrativa não linear, a

experimentação de diferentes ângulos da câmera e enquadramentos e de diversos recursos como o de deixar às cenas que se referem ao passado em preto e branco, a utilização de sombras e músicas para construir o clima das cenas, a inserção de fragmentos de vídeos retirados da internet, a exploração do recurso do *google* tradutor como meio de inserir uma narração, dentre outros.

As temáticas dos curtas produzidos pelos estudantes trouxeram à tona questões vivenciadas no cotidiano deles. Um dos filmes, “A Hora da Vingança”¹¹⁷, trata sobre o *bullying* em que uma aluna, cansada de passar por essa situação, resolve se vingar da turma. A figura 7 revela o *bullying* sofrido pela “personagem” principal. A cena é editada em preto e branco pelos estudantes para fazer menção de que se trata da memória da “personagem”. Na figura 8 os estudantes se reúnem em uma floresta para fazer um trabalho de aula. Porém são surpreendidos com uma série de acontecimentos estranhos, como a frase ameaçadora escrita na areia. Na figura 9 a turma se depara com o colega, até então, desaparecido.

¹¹⁷ Para assistir o curta, acesse:<
<https://www.youtube.com/watch?v=uRuy0WL-mV8>>

Figura 6 – O *bullying*



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 7 – A ameaça



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 8 – A Hora da Vingança



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Outro curta produzido pelas turmas foi uma comédia chamada “A Ressaca”¹¹⁸. O enredo mostra um grupo de amigos que viaja a Tóquio para assistir ao Mundial de Clubes da FIFA 2006. Ao voltarem ao Brasil, um dos “personagens”, Alan, tenta lembrar o que ocorreu na noite anterior ao retorno, além de resolver uma aposta feita com uma amiga, cujo pai da moça não aceita que a filha tenha perdido e sequestra um dos amigos de Alan na tentativa de recuperar o dinheiro.

¹¹⁸ O Curta pode ser assistido no seguinte endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/watch?v=wQcAj-8_GpM>

Na figura 10, Alan, acorda confuso em uma praça e sem saber onde está. Em seguida, ele se depara com um de seus amigos no alto de uma árvore e vai tirar satisfações para tentar entender o que aconteceu. A figura 11 mostra Alan resolvendo o sequestro do seu amigo ao usar o cachorro do sequestrador, capturado por ele, como moeda de troca. A figura 12 traz uma das imagens de uma sequência de cenas, em preto e branco, como referência ao passado, que revelam o que ocorreu na última noite em que Alan e seus amigos passaram em Tóquio. A figura 13 é a última imagem do filme e reporta a um acontecimento vivenciado por estes estudantes, que será explicitado a seguir.

Figura 9 – A confusão



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 10 – Resgate do amigo



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 11 – A revelação



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 12- Protesto



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Os gêneros e enredos dos curtas produzidos refletem, não apenas as experiências culturais dos alunos: filmes de suspense, terror, comédias no estilo pastelão, etc., como a própria vivência dos estudantes em relação a questões como a banalização da violência, o uso de drogas e o *bullying*. Exemplo disso é o trabalho de um dos grupos que traz na última cena a imagem de um dos integrantes com o rosto todo pintado de branco e círculos pretos ao redor dos olhos, na figura 13. Essa imagem faz menção a um protesto feito pela escola contra o assassinato de um dos alunos, colega das turmas que fizeram o trabalho, que ocorreu em plena luz do dia

em uma das avenidas principais do bairro. O protesto e a *performance*, organizada pela pesquisadora com os estudantes, contra a falta de segurança e a ausência do Estado no bairro Restinga e em memória ao aluno J, foi realizado durante o desfile da semana da pátria na presença da secretária de educação do município e de outros representantes do poder público.

Este fato evidencia o agenciamento social do qual os alunos fazem parte e no qual são construídos e que é expresso nos filmes produzidos por eles, como a constante banalização da violência. As temáticas surgidas nos filmes reproduzem, assim, não apenas a inculcação de uma cultura de massa, mas as próprias experiências cotidianas deles.

Evidencia-se nos trabalhos realizados pelos estudantes a mescla entre realidade e ficção, remetendo-nos ao que Lehmann (2007) define como “irrupção do real”:

Está fundamentado na constituição do teatro o fato de que o real reproduzido literalmente pode a todo momento ressurgir [...] Sem o real não há o encenado. Representação e presença, reflexo mimético e atuação, o representado e o processo de representação: essa duplicação, tematizada radicalmente no teatro do presente, tornou-se um elemento essencial do paradigma

pós-dramático, no qual o real passa a ter o mesmo valor do fictício.¹¹⁹

Essa conexão com o real opera, segundo Lehmann (2007), uma desestabilização no público, que, colocado diante de situações limítrofes entre real e ficcional, não sabe exatamente como reagir, pondo em foco uma problematização de como o espectador experiencia seu comportamento social. O cotidiano dos estudantes, explicitado nos filmes produzidos por eles, desnudam essa realidade, instigando a reflexão sobre nosso comportamento social diante destes fatos.

Ao partir das experiências culturais que os alunos traziam, sem uma intervenção anterior, foi possível constatar, além do contexto vivenciado pelos estudantes, a predominância de uma cultura de massa nos trabalhos apresentados. Segundo Chauí (2008), a cultura de massa é produzida pela chamada indústria cultural e é transmitida de maneira industrializada para um público generalizado. Diferentemente da cultura popular, essa cultura não surge espontaneamente da população, mas de uma cultura já pronta e fornecida por outro setor social (que controla a produção da Indústria Cultural), a classe dominante. A cultura de massa é voltada somente ao lazer e

¹¹⁹ LEHMANN (2007, p.167)

entretenimento “para que o controle social e a dominação se perpetuem por meio da alienação.”¹²⁰

Um dos objetivos do ensino de Artes na escola é, justamente, o de promover a ampliação das experiências culturais dos alunos, para que esses tenham a oportunidade de conhecer a diversidade cultural, o direito a fazer cultura e a usufruir as obras culturais, muitas vezes restritas a determinadas classes sociais, pois como afirma Chauí (2008) a indústria cultural “cria a ilusão de que todos tem acesso aos mesmos bens culturais, cada um escolhendo livremente o que deseja, como o consumidor num supermercado”.¹²¹

No entanto, ao conversarmos com estudantes das escolas situadas na periferia, constata-se que muitos só têm acesso a uma diversidade cultural –como espetáculos de teatro, dança, visita a museus, diferentes gêneros musicais e cinematográficos –através de ações promovidas pela escola, organizadas, muitas vezes, pelos professores de Artes.

¹²⁰ CHAUI (2008, p.60)

¹²¹ Idem, p. 59.

O acesso dos estudantes a diversidade cultural, torna-se importante para que esses não fiquem sujeitados ao que a indústria cultural oferece, caracterizando-se como um produto deturpado à medida que:

Com a cultura de massa, as obras de pensamento e de arte tendem: de expressivas, tornarem-se reprodutivas e repetitivas; de trabalho da criação, tornarem-se eventos para consumo; de experimentação do novo, tornarem-se consagração do consagrado pela moda e pelo consumo; de duradouras, tornarem-se parte do mercado da moda, passageiro, efêmero, sem passado e sem futuro; de formas de conhecimento [...], tornarem-se dissimulação, ilusão falsificadora, publicidade e propaganda. Mais do que isso. A chamada cultura de massa se apropria das obras culturais para consumi-las, devorá-las, destruí-las, nulificá-las em simulacros.¹²²

Desta forma, faz-se necessário oportunizar aos estudantes esse acesso. Há várias formas de promover a ampliação dos parâmetros culturais. Na experiência realizada com essas turmas, primeiramente, percebem-se os agenciamentos dos quais os estudantes fazem parte, para despertar o envolvimento e interesse deles pelo trabalho. Em

¹²² CHAUI (2008, p.61)

seguida, criam-se estratégias para promover a ampliação desses agenciamentos.

Os curtas-metragens produzidos pelos alunos participaram da mostra *Olhares da Escola* promovida, anualmente, pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, no qual os estudantes e professores têm a oportunidade de expor os trabalhos criados, conhecer a produção de outras escolas e trocar ideias e experiências. Isso contribui, também, para uma ampliação das experiências estéticas dos estudantes para além daquela imposta pela cultura de massa.

3.3 CURTA-METRAGEM AMNÉSIA

No ano seguinte, em 2012, foi realizada uma nova experiência de produção de curtas-metragens em outra escola situada no bairro Restinga Velha. Neste trabalho foi feito um caminho inverso da experiência anterior ao se promover, inicialmente, uma ampliação dos parâmetros culturais dos alunos, antes de propor a realização de um curta-metragem.

Essa instituição educacional, também pertencente à rede municipal de educação de Porto Alegre, é considerada de

grande porte, abarcando desde a educação infantil ao ensino fundamental e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola contava com três professoras de Artes Visuais, dois professores de Música, uma professora de Dança e uma professora de Teatro (a pesquisadora).

Havia apenas uma sala específica para as Artes Visuais, as demais ênfases de Artes eram ministradas em salas de aulas regulares. Como se tratavam de salas pequenas, repletas de mesas e cadeiras, havia a tentativa de ministrar as aulas de teatro na sala de projeção de vídeos, mas essa era bastante disputada por todos os professores, assim, as aulas de teatro eram ministradas em diferentes espaços: na sala de vídeos, na sala de aula regular ou até mesmo no pátio da escola.

As turmas que participaram desse processo pertenciam ao último ano do ensino fundamental e tinham como diferencial serem turmas de progressão. Essas turmas, na rede municipal de educação de Porto Alegre, visam a “atender aos educandos com defasagem entre sua faixa etária e a escolaridade e servirão para proceder à adaptação de estudos de educandos provenientes de outras escolas ou daqueles que não

possuírem escolaridade nenhuma.”¹²³ As turmas de progressão são consideradas difíceis por muitos professores, fazendo com que, no momento da distribuição das turmas, essas sejam preteridas por muitos docentes que se esquivam de trabalhar com elas.

Uma das turmas se caracterizava por uma extrema apatia, eles pouco reagiam às propostas de aula e conquistá-los a participarem das atividades era um grande desafio. Já a outra, era o oposto sendo extremamente inquieta. O trabalho foi realizado com a junção das duas turmas, o que provocou um novo agenciamento à medida que a apatia de alguns era contaminada pela agitação de outros e vice-versa.

Com intuito de ampliar os parâmetros estéticos dos estudantes, foi desenvolvido um planejamento para trabalhar o surgimento do cinema e seus precursores como os irmãos Lumière, George Méliès e seu filme “Viagem à Lua”, a história do Cinema Mudo, a obra de Charlie Chaplin e a exposição de alguns de seus filmes como “Tempos Modernos” e “O Grande Ditador”.

¹²³ Caderno Pedagógico nº 9 Ciclos de Formação Proposta Político Pedagógica da Escola Cidadã. Secretaria municipal de Educação/ Prefeitura de Porto Alegre, p. 35.

Contudo, essa proposta acabou sendo limitada, à medida que a escola possuía apenas uma sala de projeção de vídeos e uma televisão e projetor itinerante e ambos eram bastante disputados. Assim, por vezes, os filmes acabaram sendo projetados numa tela de computador e, muitas vezes, sem caixas de som, o que acabou prejudicando a apreciação dos filmes.

As oportunidades de ampliação do repertório cultural dos estudantes de escolas públicas, através do acesso a espetáculos de teatro, dança, música, salas de cinema ou até mesmo de projeção de filmes na escola são rarefeitas, principalmente, quando se tratam de escolas da periferia, como as descritas aqui que ficam a 22 km do centro da cidade, onde se concentra grande parte dos espaços culturais. O próprio Programa de Alfabetização Audiovisual da Secretaria de Educação e Cultura, que promove eventos com intuito de fomentar o acesso dos estudantes a produção cultural, por vezes, não dispõe de transporte para levar os estudantes a esses eventos devido a cortes de recursos. Assim, com auxílio financeiro limitado para pagar transporte e ingressos e a falta de políticas públicas neste sentido, o acesso dos estudantes aos bens culturais torna-se restrito.

A falta de condições adequadas para a exibição dos filmes, fez com que nem todos os filmes planejados fossem expostos, mantendo-se o foco nas obras de Chaplin. Após a exibição dos filmes eram realizados debates com os estudantes. Em geral, esses estabeleciam comparações entre os filmes da atualidade e os apresentados à turma. Um ponto bastante salientado pelos estudantes foi às diferenças no estilo de interpretação dos atores nos filmes do Chaplin e dos atores da atualidade.

Paralelamente a ampliação das referências culturais, a turma era desafiada a improvisar cenas cômicas e mudas inspiradas na obra de Chaplin. Após algumas aulas, os alunos escolheram as improvisações que acharam mais interessantes e, com base nelas, criaram um roteiro para fazer um curta-metragem.

Diferentemente da experiência realizada no ano anterior, em que os estudantes trabalharam de forma autônoma na criação, elaboração e edição dos filmes, neste trabalho houve uma intervenção mais efetiva da pesquisadora, principalmente, na montagem do filme devido à utilização do programa de edição escolhido. Isso se deve ao fato de todas as cenas terem sido gravadas dentro da sala de aula, pois, no período da realização do trabalho, o bairro estava enfrentando constantes

confrontos na disputa pelo tráfico de drogas, tornando-se perigoso fazer cenas externas pelo bairro. A direção da escola, inclusive, solicitava que as turmas evitassem circular pela instituição e, especialmente, pelo pátio. Assim, para que as cenas fossem transportadas para outros ambientes diferentes da escola, foi utilizado um *software* de edição que disponibilizasse o recurso do *chroma key* que possibilita alterar o cenário.

Como a frequência dos alunos era inconstante, o trabalho levou mais de um mês para ser concluído. Após as gravações, os vídeos foram expostos à turma para que decidissem quais cenas seriam incluídas no filme e a ordem em que elas seriam editadas. O curta-metragem, *Amnésia*¹²⁴, resultante deste trabalho buscou contemplar na sua elaboração e edição alguns elementos observados pelos estudantes durante a projeção dos filmes de Chaplin, como a ênfase dada na interpretação dos atores na expressão corporal e gestual, a inserção de uma pequena legenda e de músicas contidas em alguns de seus filmes, além das cenas editadas em preto e branco.

¹²⁴ O curta pode ser conferido na íntegra através do endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=xFN2Ddx66hU>>

O curta traz a história de um personagem que perde a memória após um acidente de trem. Um dos passageiros o leva ao médico e tenta ajudá-lo a recuperar sua memória e a encontrar sua família.

Na figura 14 Manuel, que perde a memória após o acidente de trem, consulta um médico. Na figura 15 os familiares de Manuel procuram por ele mostrando sua foto pelas ruas da cidade. Na figura 16 o médico que atendeu o paciente reconhece a foto e ajuda a família a encontrá-lo. A figura 17 é a cena final do curta em que Manuel, finalmente, recupera sua memória e reencontra sua família.

Figura 13 – A consulta



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 14 – A família procura por Manuel



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 15 – O médico reconhece a foto



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 16 - Cena final do curta-metragem “Amnésia”



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

O filme participou da mostra *Olhares da Escola* promovida, anualmente, pelo Programa de Alfabetização Audiovisual, onde os estudantes tiveram a oportunidade de assistirem o seu filme projetado em uma sala de cinema da cidade e conversarem sobre o processo de produção do curta com o público, formado pela equipe do Programa e por alunos e professores de outras escolas que também tiveram seus trabalhos expostos.

Figura 17 - Apresentação do curta “Amnésia” na Mostra Olhares da Escola.



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Ao final deste processo, durante uma conversa com a turma sobre o filme criado por eles, da experiência de se assistirem numa tela de cinema e de conversar com o público a respeito do trabalho, alguns alunos relataram:

-“Nunca imaginei que um dia ia me ver numa tela de cinema! Lá em casa ninguém acreditou que isso aconteceu! (risos)”

-“Eu achei emocionante me ver ali na tela e as pessoas quererem ouvir eu falando como foi fazer o filme. Meu irmão vive dizendo que eu to perdendo tempo indo pra escola, mas

quando eu mostrei o filme e disse que ele ia passar no cinema, ele ficou de queixo caído.”

-“Ah sora, eu achei que não ia dar certo, porque a gente faltava muito. Aí quando eu achava que a turma ia desistir, a gente começava de novo.”

-“Às vezes dava vontade de desistir, parecia muito difícil, mas fiquei feliz da gente ter feito.”

-“Eu gostei bastante de fazer o filme, achei bem divertido. To com várias ideias pra fazer outro.”

-“Eu achei massa, sora! A gente podia fazer outro, né!”

No ano seguinte, em 2013, o trabalho da turma foi inscrito no *Festival Primeiro Filme* promovido pela Prana Filmes, de Carlos Gerbase, e pelo Santander Cultural, ganhando o prêmio originalidade. Como muitos dos alunos que participaram do filme já haviam concluído o ensino fundamental, a pesquisadora entrou em contato com as famílias para convidá-los a comparecerem na sessão de premiação do festival. Porém como esses não puderam se fazer presente, a pesquisadora e a direção da escola organizaram, posteriormente, uma festa de comemoração, entrega do troféu e a exposição do curta para os demais estudantes da escola.

A experiência realizada com esta turma operou uma transformação nos estudantes que passaram a se perceber de outra forma e a exercitar novas potências, estimulados pela arte. O trabalho provocou também novas relações de forças, à medida que as turmas, que carregavam um forte estigma demarcando os traços dentro de uma “máquina abstrata de rostidade”, que define e enquadra os indivíduos para distribuí-los socialmente, quebraram o padrão, mesmo que pontualmente, e modificam seu percurso previsível.

Em ambas as experiências, realizadas em 2011 e 2012, foi possível verificar que a estratégia de aproximação do ensino do teatro à cultura digital e as proposições estéticas da atualidade despertaram um maior engajamento dos estudantes nas aulas, demonstrado através do envolvimento nas atividades propostas em aula para a apropriação dos códigos teatrais, a expressão corporal, gestual e vocal, improvisações, noção do espaço cênico, na criação de roteiros, etc. O trabalho aguçou, também, o interesse pelo teatro por parte de outras turmas que ainda não tinham essa disciplina, ao acompanharem a elaboração e o resultado dos trabalhos.

A experiência realizada em 2011 promoveu um grande comprometimento das turmas com o trabalho, constatado pela

organização dos grupos que se reuniram, inclusive, fora do horário de aula para fazerem os filmes e pela autonomia na realização de todas as etapas do trabalho, elaboração do roteiro, gravação, edição, etc.

Esse processo instigou, igualmente, uma apropriação das tecnologias digitais pelos estudantes com outros fins que não a usual utilidade das redes sociais, postagens de fotos, assistir vídeos no *YouTube*, etc, oportunizando que os estudantes explorassem mais um meio de expressão estética, além do teatro, para retratar a sua visão sobre o contexto no qual estão inseridos e ampliar sua criatividade a partir da experimentação de novas formas de comunicação e expressão artística.

3.4 EXPERIMENTO 3: A CINEFICAÇÃO DO TEATRO

Com intuito de promover uma maior conexão entre o ensino do teatro e a estética contemporânea foram desenvolvidos novos experimentos. Esses foram realizados no ano de 2015 em uma escola voltada somente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Centro Municipal de Educação do

Trabalhador Paulo Freire (CMET Paulo Freire), pertencente à rede municipal de educação de Porto Alegre.

Por ter uma localização central, essa instituição tem o diferencial de atender estudantes dos mais variados bairros periféricos da cidade e da região metropolitana. O corpo discente é bastante heterogêneo formado por jovens, adultos, idosos e pessoas com necessidades especiais.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA) cada etapa do ano ciclo tem duração de seis meses, porém os estudantes podem progredir para a etapa seguinte a qualquer momento no decorrer do semestre de acordo com o seu desenvolvimento. Todas as áreas de conhecimento, incluindo a Arte, possuem a mesma carga horária no currículo.

Essa instituição apresenta um grande diferencial em sua relação com as Artes. A escola conta com um Centro Musical que desenvolve diversas oficinas tanto com os alunos, quanto para a comunidade. A instituição oferta, também, uma oficina de Teatro para alunos, ex-alunos e comunidade, ministrada pela pesquisadora. Além das oficinas, a escola oferece as diferentes Artes inseridas no currículo, contando com dois professores de Artes Visuais, três professores de música que trabalham no Centro Musical e mais um professor que ministra as aulas no

currículo e uma professora de Teatro (a pesquisadora) que ministra tanto a oficina, quanto as aulas inseridas no currículo. No momento, não há nenhum professor com formação em Dança. A instituição possui três salas específicas para a Música, uma sala específica para o Teatro e uma para as Artes Visuais.

As turmas que participaram dessa experiência, desenvolvida ao longo de um semestre, são das etapas 4 e 5, que correspondem as etapas finais do ensino fundamental, formada por jovens na faixa etária dos 15 aos 20 anos.

O objetivo desse experimento foi o de promover uma maior aproximação da estética contemporânea aos exercícios propostos em aula. Para tal, o planejamento foi formulado com base em cinco eixos: 1) debate sobre a utilização das TICs pelos estudantes e as repercussões dessa interação nas práticas sociais; 2) exercícios de improvisação com uma narrativa fragmentada; 3) elementos da linguagem cinematográfica e exploração dos recursos do audiovisual, 4) o acesso a espetáculos de alguns grupos que desenvolvem propostas de interação do teatro com as tecnologias de informação e comunicação (TICs), através de vídeos disponibilizados na

internet; 5) a experimentação das possibilidades de conexão entre o teatro e o audiovisual.

Como de costume as aulas são introduzidas com uma conversa com as turmas na qual se procura verificar quais são as experiências que os estudantes têm com o teatro: se já tiveram aula de teatro em outro momento, se assistiram a alguns espetáculos e o que eles esperam trabalhar em uma aula de teatro. Paralelamente a isso, busca-se identificar que outras experiências artísticas os estudantes tiveram e com qual se identificam mais, assim como, seus temas de interesse. Em geral, é possível constatar que, para a maioria dos estudantes, trata-se da primeira experiência com o teatro. Estes relatam, também, terem assistido a poucos espetáculos teatrais, via de regra, apresentados na própria escola ou levados por esta ao teatro.

Após os relatos e questões trazidas pelos estudantes, são abordados os aspectos que serão trabalhados ao longo do semestre, salientando que os temas de seus interesses serão agregados nas aulas e de que se estabelecerá uma conexão com as diferentes Artes, especialmente com o audiovisual.

Na primeira etapa é proposta uma conversa sobre o uso que os estudantes fazem das TICs. Em seguida, é feita a leitura

da crônica “Pedindo uma pizza em 2009” (já referida anteriormente) e exposto um curta-metragem chamado “iDiots- Um conto sobre robôs preguiçosos”.¹²⁵ Após o debate sobre as questões levantadas pela crônica e pelo curta, as turmas são divididas em grupos para criarem cenas que tratem do tema discutido. As cenas apresentam uma estrutura narrativa linear (início-conflito dramático-meio-fim).

A partir daí é exposto aos estudantes uma nova proposta de narrativa pautada na fragmentação, em que são trazidos exemplos de filmes e textos teatrais que exploram essa narrativa. A turma passa a experienciar uma série de exercícios de criação de histórias e improvisações pautadas na narrativa fragmentada, abordando, ainda, a temática debatida na aula anterior sobre as TICs.

Na segunda etapa do trabalho, é proposta a exploração do audiovisual, no qual os alunos experimentam os diferentes recursos dessa tecnologia como meio de expressão estética. Paralelamente aos exercícios práticos, é organizada uma aula expositiva sobre a linguagem cinematográfica, destacando-se

¹²⁵ O curta pode ser acessado na íntegra através do seguinte endereço eletrônico: <<https://www.youtube.com/watch?v=UT9CHVfW9vI>>

os diferentes planos de filmagem e ângulos da câmera. Ao final desta etapa os estudantes são desafiados a criarem um filme de no máximo 10 minutos, através de seus aparelhos celulares, explorando diferentes recursos, como os descritos abaixo¹²⁶:

a) Recriar espaços: utilizar diferentes espaços da escola com o foco em transformar esses espaços através dos recursos de filmagem e edição de vídeo. Ex: Filmar alguém se escondendo atrás de uma mesa, dar uma pausa, ao voltar a filmar a pessoa está saindo de dentro de uma lata de lixo. Ou abrir um armário e se deparar com outro espaço, etc.

b) Exploração de sombras: criar efeitos através das sombras das pessoas, narrar uma história usando apenas as sombras, ou ainda, criar uma história de suspense no qual certas cenas são mantidas em suspense ao se mostrar apenas a sombra das pessoas envolvidas, etc.

C) Som extracampo: o som revela algo que não é mostrado na cena. Por exemplo, a cena se passa em uma sala e, na sala

¹²⁶ Esses exercícios de exploração do audiovisual, propostos aos estudantes, originam-se das oficinas e palestras promovidas pelo Programa de Alfabetização Audiovisual dos quais a pesquisadora participou.

ao lado, ouvem-se sons que remetem a uma escola de samba, no entanto, ao final do filme, revela-se que eram apenas duas pessoas tocando instrumentos, etc.

d) Diferentes ângulos da câmera: filmar de diferentes ângulos, de cima para baixo ou vice-versa, filmar como se a câmera fosse o olhar de um dos personagens, filmar pés, gestos das mãos, dentre outras possibilidades.

Além desses experimentos com o audiovisual, o filme deveria ter uma estrutura fragmentada, conforme trabalhado anteriormente. Ao longo da realização deste trabalho, os alunos transitaram por toda a escola, transformando esses espaços, observando-se, novamente, um movimento de “desterritorialização” e o procedimento de “reterritorialização” dos diferentes espaços escolares, que eram transformados de acordo com as necessidades dos grupos.

Na figura 19, vemos um dos exercícios de exploração das sombras em que as estudantes reproduzem uma brincadeira da infância com as mãos.

Figura 18 - Exploração de sombras.



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

A figura 20 traz a cena de um dos curtas produzidos pelos grupos de recriação dos espaços, em que um dos estudantes, ao abrir a porta de uma sala, rola escada abaixo. Ao acordar se encontra em um novo espaço.

Figura 19 - Recriação do espaço



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

A figura 21 também se refere ao exercício de recriação do espaço, feito por outro grupo, em que o estudante, ao explorar espaços não convencionais da escola (depósito, locais com objetos e móveis estragados, etc), entra em uma pequena sala e ao tentar sair, essa se transforma num prisão envidraçada.

Figura 20 - Recriação dos espaços II.



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

A figura 22¹²⁷ mostra o trabalho de outro grupo que fez o exercício de som extracampo e exploração dos diferentes ângulos da câmera. Duas alunas estão conversando em uma sala e, de repente, ouvem um som estranho vindo de trás da

¹²⁷ Esse trabalho pode ser conferido na íntegra através do link <<https://www.youtube.com/watch?v=LshpcoUDwjw>>

cortina que sacode. Elas se assustam e saem correndo, passando por diferentes espaços da escola onde ocorrem outros fatos estranhos. Até que, finalmente, retornam a sala e descobrem do que se tratava aquele som e movimentos da cortina.

Figura 21- Exercício de exploração dos diferentes ângulos da câmera e do som extracampo



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

A figura 23 se refere a um exercício de exploração das possibilidades de criar efeitos especiais através do audiovisual. O curta começa com uma exploração de sombras. Em seguida, um dos estudantes caminha em direção a um espelho e acaba sendo “sugado” por ele. A partir daí, há uma sucessão de fatos que o transporta para espaços diferentes onde acontecem eventos misteriosos, como encontrar colegas que desaparecem num piscar de olhos.

Figura 22 - Exploração das possibilidades de criar efeitos especiais



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Após algumas aulas dedicadas a esses experimentos, nem todos os grupos conseguiram concluir o trabalho. Alguns estudantes alegaram que a filmagem havia sido feita com o celular de um colega que estava faltando à escola, outros não conseguiram se organizar dentro do tempo estipulado, alguns grupos foram dissolvidos porque seus integrantes progrediram para outra etapa do ano ciclo. Houve, ainda, o caso de um grupo em que uma das integrantes, após todas as filmagens e edição do filme, disse que não queria mais apresentar o trabalho, pois não desejava se expor aos colegas e as outras turmas. Diante do relato da colega, a turma conversou a respeito de como alguns se sentiam receosos no momento de realizar os exercícios em aula, apresentarem uma improvisação ou o trabalho dos filmes.

Após a conversa foram apresentados e debatidos os filmes realizados por alguns grupos, destacando-se o que ficou mais interessante em cada filme, os procedimentos explorados pelos grupos, as dificuldades encontradas, etc. Na ocasião foram exibidos e discutidos, também, curtas feitos por estudantes de diferentes escolas do Brasil que exploraram os exercícios propostos acima.

Na terceira etapa do trabalho, às turmas entraram em contato com novas proposições teatrais através de vídeos disponibilizados no *You Tube* ou do *site* de diferentes companhias de teatro. Assim foram apresentadas aos estudantes as propostas de trabalho de alguns grupos que exploram a conexão do teatro com o audiovisual e/ou com a internet, como a proposta de criação de *webpeças* pelo grupo *Teatro para Alguém*, em que os estudantes tiveram a oportunidade de assistir a algumas *webpeças* pelo *site* da companhia; o trabalho da diretora Christiane Jatahy e a exibição de fragmentos dos espetáculos *Júlia*¹²⁸ e *E se elas fossem para Moscou*¹²⁹, além do trabalho da *Cia. Phila 7* e a

¹²⁸ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=uQxRd9SXg-0> >

¹²⁹ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=k8jJoAOkjbU> >

exposição de fragmentos dos espetáculos *What's Wrong with the World?*¹³⁰ e *A Verdade Relativa da Coisa em Si*¹³¹.

Diante da exposição do trabalho desses grupos, que exploram outra proposta de teatro com o entrelaçamento entre as diferentes artes e as diversas possibilidades oferecidas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs), os estudantes se mostraram surpresos e impressionados.

-“Que legal sora, posso ver um teatro da tela do meu computador.”

-“Bah, nunca vi algo parecido com esses teatros. Os poucos que vi, eram bem diferentes.”

-“É verdade, é um jeito bem diferente de fazer teatro. Achei muito legal!”

-“Nossa deve ser bem difícil de fazer, imagina atuar com outra pessoa que tá do outro lado do mundo!” (risos)

-“Isso lembra um pouco aquele programa de TV da Globo que o público votava o que os atores deviam fazer.”¹³²

¹³⁰ Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=H3njAT8wI94>>

¹³¹ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=PFdAKbvQrPo>>

Após o debate sobre essas propostas teatrais, as turmas foram desafiadas a experimentar fazer um trabalho que promovesse a interação do teatro com o audiovisual. Num primeiro momento, os estudantes se mostraram apreensivos alegando que seria muito difícil e que não tinham os equipamentos necessários para fazer tal proposta. Foi explicado que a ideia era experienciar a partir dos recursos que eles tinham disponíveis como os próprios celulares. Aos poucos eles foram se deixando envolver pela proposta.

O trabalho foi organizado tomando por base alguns aspectos da interação do teatro com o cinema explorados por Meyerhold e apontados por Picon-Vallin (2011) como um processo de “cineficação do teatro” evidenciado na obra de diversos encenadores e grupos da atualidade. Segundo a autora, essa cineficação ocorre de duas formas: a externa, na qual há a inserção de imagens projetadas, captura e elaboração de imagens ao vivo, dentre outras. E a interna, em que ocorre a adaptação de elementos técnicos do cinema no teatro, como,

¹³² O aluno se refere ao programa “Tomara que caia” transmitido pela Globo em 2015 em que os atores improvisavam ao vivo e o público era convidado a interagir por um aplicativo baixado em *smartphones*.

por exemplo, produzir o efeito de *Close-up* sem uma câmera, usando somente os recursos teatrais.

As possibilidades de exploração da “cineficação externa” do teatro, no âmbito escolar, fica restrita aos recursos tecnológicos de que a escola dispõe. Um dos pontos que não foi possível propor aos estudantes foi a captura e transmissão de imagens ao vivo. Isso poderia ser explorado em uma escola que dispusesse de *Wi-Fi* para que os estudantes fizessem a captura e transmissão das imagens ao vivo via *skype*, por exemplo. Essa experiência poderia viabilizar uma ressignificação dessas tecnologias utilizadas cotidianamente pelos estudantes para acessar o próprio *skype*, *chats*, redes sociais, etc, na qual eles poderiam explorar esses recursos como um meio de expressão estética.

Já a proposta de “cineficação interna” pode ser amplamente explorada na escola, uma vez que não depende de recursos tecnológicos. Por outro lado, essa experimentação exige um prévio conhecimento sobre a linguagem cinematográfica, como os diferentes enquadramentos e ângulos da câmera, assim como o conhecimento e apropriação dos códigos teatrais para poder transpor os elementos cinematográficos para o teatro, sem a utilização dos recursos

tecnológicos. Essa experimentação pode se constituir como algo bastante desafiador a estudantes crescidos numa era de grande evolução tecnológica e acostumados a interagir com esses recursos constantemente, obrigando-os a pensar e criar a partir de uma lógica inversa a que estão habituados.

Por esta razão foram realizados diversos exercícios teatrais e de audiovisual, como os citados acima, assim como uma aula expositiva sobre os elementos cinematográficos, antes de propor aos estudantes a exploração da “cineficação do teatro”.

Com o propósito de, primeiramente, levar os estudantes a experimentar a “cineficação externa” pela inserção de imagens projetadas, as turmas foram divididas em grupos. A primeira tarefa dos grupos deveria ser a de criar um roteiro a partir de um “pré-texto” chamado “O Caso do Miguel”. Esse material é dividido em duas partes. A primeira traz uma breve apresentação do personagem principal, Miguel, e o relato de cinco personagens que retratam a percepção deles em relação a Miguel. Este é acusado, por uma das personagens, de ter cometido um suposto assassinato no dia “X”. A segunda parte do texto expõe o relato do próprio Miguel que revela não ter ocorrido nenhum assassinato, dando um desfecho surpreendente à história ao revelar que tudo não passou de um

mal-entendido. O texto propõe uma reflexão sobre a relatividade da percepção de cada indivíduo, à medida que cada pessoa cria a sua versão dos fatos a partir do relato dos demais personagens, só tendo acesso a segunda parte do texto, posteriormente.

Com base nesse material, cada grupo deveria elaborar uma esquete com uma estrutura fragmentada, apresentando a sua versão da história. Após as apresentações das esquetes os grupos deveriam escolher algumas cenas para serem filmadas, explorando pelo menos um dos recursos trabalhados nos exercícios anteriores com audiovisual.

Além do tempo de aula para a realização dos trabalhos, os grupos se organizaram a sua maneira em outros espaços. Após a apresentação das filmagens, as esquetes foram reformuladas com a inserção dos vídeos projetados em um telão posicionado atrás do palco, intercalando cenas ao vivo com cenas projetadas.

As cenas em vídeo foram utilizadas pelos grupos com as mais variadas finalidades, como, por exemplo, ilustrar os fatos narrados por um dos atores, contrapor o que um dos atores narrava e o que ele havia feito de fato, representar os pensamentos de determinados “personagens”, mostrar uma

cena que ocorreu em outro espaço externo, fazer referência a acontecimentos do passado, dentre outros. Desta forma, as cenas se transportavam para distintos espaços e tempos, explorando a conciliação de passado, presente e futuro que se intercalaram em cena. A concomitância de diferentes tempos em cena é destacado por Picon-Vallin (2011) como um dos aspectos da presença do ator na contemporaneidade.

Em alguns grupos surgiram cenas em que um dos atores interagiu com outro presente em cena através da projeção de sua imagem. Exemplo disso é a cena de uma conversa por telefone em que um dos atores aparecia em vídeo conversando com outro que estava no palco. Em outro grupo, a moça, presente no palco, discute com sua mãe, que tem sua imagem projetada na tela, e que, na verdade, representa a atitude que a moça acredita que a mãe terá diante da notícia de sua gravidez.

Esses exemplos, surgidos nos exercícios dos alunos, trazem à tona a questão da “presença-ausência” do ator, que questiona o princípio de que a existência do teatro depende substancialmente da presença física do ator diante da plateia. Esse elemento vem sendo evidenciado nas experiências estéticas da atualidade em diversos grupos, como os brasileiros *Cia. Phila 7* e o Grupo *Vértice*, dirigido por Christiane Jatay, e

é apontado por diversos pesquisadores como Lehmann (2007), Pavis (2010), Picon-Vallin (2011).

Após a exploração da “cineficação externa”, assim identificada por Picon-Vallin (2011), foi proposta às turmas a experimentação da “cineficação interna”, em que ocorre a adaptação de elementos técnicos do cinema no teatro. Para tal, a aula expositiva sobre os elementos cinematográficos, como os diferentes planos, ângulos da câmera e alguns efeitos especiais, ilustrados através de imagens e fragmentos de filmes, foi retomada. Em seguida, as turmas foram questionadas se eles achavam possível reproduzir algum daqueles elementos no teatro sem a utilização de uma câmera, sendo desafiados a escolherem um daqueles recursos de planos, angulação ou efeito especial para explorar. As reações foram as mais diversas:

-“Tá brincando né sora, só se eu fosse um ator profissional.”

-“Ah, não dá pra gente fazer alguma coisa mais fácil?”

-“Eu ajudo dando ideia, mas não to afim de fazer.”

-“Eu acho que dá, já to até pensando numas coisas aqui.”

-“Acho que dá pra tentar, mas não sei se vai funcionar.”

Alguns estudantes decidiram tentar, enquanto outros assistiam. Um grupo optou pelo plano fechado, *close-up*. No decorrer da cena, um aluno posiciona uma moldura quadrada na mochila e no celular de duas pessoas (figura 24) que conversam distraidamente, sem perceberem dois rapazes que reparam nesses objetos prestes a roubá-los. Após o roubo, o *close* é dado no rosto surpreso das pessoas que são roubadas (figura 25).

Figura 23 - Cineficação do teatro: *close-up*



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Figura 24 - Cineficação do teatro: *close-up II*



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Outros estudantes, que também procuraram explorar o *close-up*, apagaram as luzes da sala apontando lanternas do celular para o rosto dos colegas, fazendo referência a este plano.

Em outro grupo, a ideia era chamar a atenção para um personagem, tornando-a mais sensual. A estudante entra em cena caminhando em “câmera lenta” fazendo uma cara estereotipadamente *sexy*. Duas colegas a acompanha abanando seus cabelos com um pedaço de papelão fazendo com que eles fiquem esvoaçantes. Paralelamente a isso, um dos integrantes do grupo aciona, com seu celular, uma música sensual que toca durante a cena (figura 26).

Figura 25 - Sensualizar um personagem



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

Com a intenção de criar uma cena de suspense, um dos grupos faz um jogo de acender e apagar as luzes da sala. A cada *blackout*, um colega desaparece da cena. Com a lanterna dos celulares, eles iluminam o rosto dos personagens assustados que se perguntam onde estão os demais.

Após as apresentações houve uma conversa sobre os trabalhos, em que os estudantes relataram terem se surpreendido com o resultado das cenas criadas, visto que, num primeiro momento, poucos estudantes acreditaram que conseguiriam transpor esses elementos cinematográficos para o teatro sem utilizar a câmera. Outros disseram ter sido bem empolgante e que estavam animados e cheios de ideias para fazer outros trabalhos.

Ao final da avaliação sobre o trabalho, foi feita uma nova proposta às turmas de elaborarem um trabalho para apresentar na escola, explorando tanto a “cineficação interna”, como a “externa”. Porém essa proposta foi interrompida devido à necessidade de adiantar o início dos conselhos de classe que duram cerca de duas a três semanas. Durante os conselhos as turmas têm um período reduzido de aula e, com isso, os grupos acabaram se dispersando.

Em relação a essa experiência, proposta ao longo do semestre, alguns estudantes afirmaram:

-“No início tinham uma outra visão sobre as aulas de teatro, achava que elas seriam chatas e difíceis, mas no fim achei bem legal!”

-“Pena que agora que comecei a gostar de fazer teatro, não terei mais essa aula no próximo semestre!”

-“Achava que nas aulas eu teria que decorar um monte de textos e ficar pagando mico. No fim, foi tudo bem diferente. Foi bem divertido porque a gente cria um monte de coisas juntos, aprendi a editar filmes e de como usar isso nas cenas com o meu grupo.”

-“Adorei ver que tem diferentes formas de fazer teatro, a gente pode estar em cena tanto ao vivo, quanto filmado.”

-“Achei muito legal aqueles vídeos que a gente viu de uns grupos que fazem teatro junto com vídeo. Mais legal ainda, foi experimentar fazer teatro dessa forma.”

-“Fera mesmo foi ver aquele grupo que fez um teatro aqui no Brasil e em outros países ao mesmo tempo, muito massa!”

Esse processo provocou um redimensionamento da aprendizagem do teatro ao possibilitar que os estudantes entrassem em contato e percebessem a pluralidade de concepções teatrais existentes na contemporaneidade, despertando uma curiosidade em relação a essas proposições estética e possibilitando uma aproximação dessas novas poéticas ao experienciá-las na prática de sala de aula.

A introdução das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas aulas –desde a exploração da internet como meio de ampliar as referências culturais dos estudantes, facilitando o acesso à produção cultural da atualidade, e a pesquisa prática dos elementos da linguagem cinematográfica e do audiovisual –fomentou uma ressignificação dessas tecnologias, geralmente utilizadas de forma restrita pelos

estudantes como o acesso a redes sociais e o consumo do que é oferecido pelas grandes mídias.

O trabalho teatral desenvolvido com as turmas, como componente da disciplina de Artes inserida no currículo, despertou o interesse de alguns estudantes por continuar fazendo teatro, levando-os a se integrar no grupo de teatro da escola. O grupo chamado “Amadores do Palco”, coordenado pela pesquisadora, é formado por alunos, ex-alunos e pessoas da comunidade. O grupo dá prosseguimento à pesquisa de “cineficação do teatro” através de dois espetáculos: “Conectados” e “O Sistema do Dr. Pínel”. O trabalho do grupo na escola possibilita que as discussões e experimentações feitas nas aulas, inseridas no currículo, sejam expandidas para as pessoas da comunidade e para os demais estudantes que ainda não passaram pela disciplina de Teatro.

O espetáculo “Conectados” traz reflexões sobre a cultura digital, a constante interação dos jovens com as tecnologias de informação e comunicação e as consequências disso nas relações interpessoais. A figura 27 mostra uma cena do espetáculo em que uma garota, sozinha em casa sem atenção dos pais, que passam a maior parte do tempo envolvidos com o trabalho, relaciona-se com diversas pessoas pelas redes sociais.

A imagem projetada em vídeo faz menção ao sonho da moça, em que está é entrevistada e bajulada por fãs ao se tornar uma “webcelebridade” por conquistar mil amigos no *facebook* da noite para o dia. No entanto, fora da vida virtual, esta não consegue nenhuma companhia para acompanhá-la, sequer, ao cinema.

Figura 26- Espetáculo “Conectados”



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

A figura 28 se refere a uma cena do espetáculo “O Sistema do Dr. Pinel”, que aborda o tema da loucura, questionando o que é a loucura e o enquadramento dos indivíduos nos padrões definidos como normalidade. A cena mostra o momento em

que os indivíduos interagem com suas imagens projetadas que revelam episódios marcantes de suas vidas.

Figura 27- Espetáculo “O Sistema do Dr. Pinel”



Fonte: produção do próprio autor, 2016.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa suscitou uma reflexão sobre o ensino do Teatro nas instituições oficiais de ensino da educação básica frente aos desafios impostos pela maquinaria escolar, como a falta de um espaço apropriado para o trabalho teatral, a grande quantidade de estudantes por turma, o curto período dedicado às Artes na grade curricular, professores não habilitados em Artes ministrando essa disciplina, a primazia de uma determinada modalidade de Artes em detrimento das demais e políticas educacionais, impostas pelo Banco Mundial (BM) e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que preconizam uma educação voltada à padronização e a preparação para o mercado de trabalho, o que gera uma hierarquia entre as diferentes áreas de conhecimento e levam a uma desvalorização do ensino das Artes.

Diante deste contexto de tensões, contradições e de diferentes valorações entre os saberes, ressalta-se a necessidade de elaboração de estratégias para promover uma efetiva inserção do teatro, como componente curricular de Artes, nas instituições públicas de ensino da educação básica, visto que, as prerrogativas legais da obrigatoriedade da Arte no currículo, não garantem, por si só, a inclusão do teatro.

Uma das estratégias investigadas neste estudo foi a inserção, nas aulas de teatro, de fatores considerados relevantes para os envolvidos no processo pedagógico teatral, de forma a despertar um maior engajamento dos estudantes nas aulas. Ao considerar as observações sobre o público envolvido na pesquisa –adolescentes das etapas finais do ensino fundamental e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de escolas públicas e o grande interesse desses pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) –constatou-se a importância de compreender a conjuntura da denominada cultura digital e suas reverberações nas novas formas de aprendizagem, nas relações sociais, nas modificações da percepção e nas proposições estéticas contemporâneas.

Verificou-se que na cultura digital, denominada também como cibercultura ou era da informação, eclodem novas relações entre a sociedade e as tecnologias que reconfiguram as práticas sociais, comunicacionais, o acesso à informação, a modificação das relações culturais e éticas, a alteração das práticas políticas e a emergência de novas questões artísticas.

Nesses novos arranjos, as TICs podem, contudo, funcionar como dispositivos de controle social, à medida que ocorre uma “hipervisibilidade” (Virilo, 2006) caracterizada

pela excessiva exposição da vida pessoal nas redes sociais. Isso nos transporta para o panóptico ou casa de inspeção, criada por Jeremy Bentham em 1787, que disciplinarizava o indivíduo através da vigilância constante e da internalização dessa vigilância. Diferentemente do panóptico idealizado por Bentham, em que as pessoas eram espionadas contra a sua vontade, na atualidade, são os próprios indivíduos que se expõem ativamente à vigilância social, a constante visibilidade através do “panóptico digital”. Assim, essa “hipervisibilidade” reforça a “sociedade de controle” (Deleuze, 1996), no sentido que a vigilância ocorre, não mais pelo confinamento, e sim nos espaços abertos através de dispositivos como as tecnologias de informação e comunicação (TICs) que monitoram e controlam as informações pessoais para disponibilizá-las para os mais variados fins, como governamentais e de mercado.

Neste contexto da cibercultura, em que vida privada e vida pública se misturam, as TICs operam a “máquina abstrata de rostidade”, definida por Deleuze e Guattari (1999, p.49) como uma produção social do rosto com o objetivo de constituir sujeitos e enquadrá-los, criando uma “paisagificação de todos os mundos e de todos os meios”. Esse dispositivo fabrica e faz circular, através de uma relação de forças, o desejo de muitos estudantes por se tornarem uma espécie de

“webcelebridade”. Isso pode ser observado através da extrema preocupação dos estudantes com a aparência e com a repercussão de sua imagem nas redes sociais, numa constante busca de atenção e fama pessoal, mensurada através do número de amigos e seguidores conquistados na internet e na quantidade de “curtidas” de suas postagens. Esse aspecto transforma as vidas humanas em objetos de consumo (Bauman, 2008), gerando uma espécie de “teatralização” da vida social, na qual as experiências humanas são associadas a mercadorias (Lehmann, 2007) expostas através da “hipervisibilidade” para o consumo.

Outro aspecto evidenciado na cultura digital é a “superabundância de informações” a que estamos submetidos gerada pela produção desenfreada de conteúdos, de midiatização das imagens e do acelerado ritmo em que essas são veiculadas com o propósito de gerar uma dispersão que impossibilita a compreensão dos fatos e a relação entre eles. (Postman, 1994; Virilio, 2006; Castells, 2006)

Frente a essas questões decorrentes da “onipresença das mídias” nas práticas sociais da contemporaneidade, ressalta-se a importância de que, processos educativos que se proponham a trabalhar com as TICs, instiguem um senso crítico dos

estudantes em relação a como essas tecnologias podem operar como dispositivos de fortalecimento da “sociedade de controle” (Deleuze, 1996) por meio da vigilância constante a que nos submetemos “espontaneamente” através do apelo à “transparência digital”, apontada por Virilio (2006), e da difusão de práticas de subjetivação que moldam e fabricam os desejos dos jovens, produzindo consumidores, no qual até mesmo a vida pessoal se torna mercadoria. (Bauman, 2008)

Neste sentido, o trabalho com as TICs deve ter como perspectiva fomentar meios de levar os estudantes a transformar esse bombardeio de informações em conhecimento, ao instigá-los a promover uma seleção das informações e a ler os novos códigos comunicacionais, que se compõem por texto, som, imagens fixas e animadas. Para que desta forma, os estudantes se constituam, não como meros usuários das TICs, receptores passivos da interação, mas sim possam produzir seus próprios conteúdos e apropriarem-se dessas tecnologias como mais um meio de expressão estética, possibilitando uma efetiva interação com a multimídia.

Em relação às novas proposições estéticas, observou-se que, na cultura digital ou “sociedade de controle” (Deleuze, 1996), na qual eclodem profundas transformações nas práticas

sociais e nas formas de percepção do mundo, já não há espaço para uma compreensão geral da realidade, uma vez que esta é relativizada diante da pluralidade de sentidos e do fim das metanarrativas que propagavam verdades absolutas sobre o mundo (Deleuze e Guattari). Em face deste quadro, surgem novas experiências estéticas, pois se “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo drama”, que se empenhava na “construção de ilusão”, na contemporaneidade, “esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” fazendo emergir novas proposições que dialogam com as transformações sociais e a “onipresença das mídias na vida cotidiana”¹³³.

Assim é possível verificar nas experiências teatrais da atualidade uma pluralidade de concepções estéticas que abarcam uma variedade de processos de criação e encenação, no qual todas as formas são contempladas, fazendo coexistir diferentes teatros. Alguns aspectos notabilizados na cena contemporânea são o entrelaçamento entre as diversas expressões artísticas como as artes visuais, a dança, a música,

¹³³ LEHMANN (2007, p. 26, 27).

as artes da imagem e do cinema e a presença das tecnologias digitais através de construções multimídias, das hipernarrativas, das atuações mediadas pela telepresença, do uso da internet, entre outras.

Essa interação com as tecnologias de informação e comunicação acarreta uma série de inovações no espaço cênico, na interpretação dos atores, na interação do público com a obra, na constituição da dramaturgia, na quebra da barreira espaço-tempo, na possibilidade de interação e imersão no espaço virtual do ciberespaço, etc. Essas novas experiências colocam em questionamento, também, o princípio de que a existência do teatro depende substancialmente da presença corpórea do ator diante de uma plateia em um momento único, efêmero, a partir do fenômeno definido como “presença-ausência” do ator em que este pode estar em cena sem, necessariamente, estar presente fisicamente. (Pavis, 2010; Lehmann, 2007; Picon-Vallin, 2011; Foletto, 2011).

As profundas modificações, pelas quais as concepções teatrais vêm passando, produz o que Lehmann (2007) define como “estética da desconfiança”, em que a percepção é colocada em um *status* de permanente dúvida, no qual o público já não tem muita certeza do que está vendo, diante de

um constante jogo entre virtual e real, entre um corpo presente e sua manifestação imaterial pela imagem, colocando em questão os diferentes modos de presença.

Essa multiplicidade de presenças não está restrita somente ao campo teatral, uma vez que os estudantes vivenciam isso no dia-a-dia, através da interação no ciberespaço que viabiliza outros modos de presença, onde o usuário “pode estar” em diferentes espaços simultaneamente. A experimentação por parte dos estudantes dos diferentes modos de presença no teatro, não significa abdicar da presença ao vivo e da relação com o espectador, o que se faz imprescindível num processo de ensino-aprendizagem em teatro. Por outro lado, possibilitar a experimentação das novas questões despontadas nas experimentações teatrais contemporâneas, instiga os estudantes a descobrirem novas formas de interagir com o público.

Frente a tantas transformações afloradas na cultura digital, na qual os estudantes estão inseridos, em que as formas de percepção foram profundamente modificadas, em que as tecnologias de imagens têm presença marcante –sejam através de imagens fixas ou animadas veiculadas na televisão, vídeos disponibilizados na internet, jogos online, etc – e das novas

proposições estéticas –como a hibridização entre as artes e a exploração das tecnologias de imagens –torna-se importante redimensionar o processo pedagógico teatral no âmbito escolar, levando em consideração o contexto cultural e social de sua época. Visto que práticas pedagógicas que se mostram estáticas, diante de um mundo em constante transformação, podem provocar um desinteresse por parte dos estudantes.

Ao partir destas premissas, este trabalho investigou formas de inserir o interesse dos jovens pelas TICs nas aulas de teatro, de forma a promover uma aproximação das inquietações emergidas pela cultura digital e pelas novas poéticas às práticas pedagógicas em teatro no âmbito escolar. Com este intuito foi desenvolvido uma série de experimentos de exploração das tecnologias de imagens e de suas possíveis conexões com o teatro. Essa proposta resultou na elaboração de uma fotonovela, na criação de curtas-metragens e de diversas esquetes teatrais que exploraram a experimentação da “cineficação do teatro”, desenvolvida por Meyerhold (1874-1940) e apontada por Picon-Vallin (2011) como um dos aspectos da cena contemporânea, fazendo com que os estudantes experienciassem as diferentes possibilidades de interação do teatro com o audiovisual.

Esses experimentos, decorrentes do diálogo das práticas pedagógicas em teatro com as tecnologias de imagens, contribuíram para a inserção do teatro no âmbito escolar, à proporção que potencializou esse processo de ensino-aprendizagem ao fomentar um maior interesse e engajamento dos estudantes nas aulas, através da aproximação do interesse deles pelas tecnologias digitais às atividades realizadas no teatro, e ao ampliar a percepção dos estudantes em relação às diferentes concepções teatrais e a experimentação de alguns aspectos das novas poéticas.

Isso possibilitou, também, que os estudantes se apropriassem dos códigos teatrais e cinematográficos, ao serem instigados a explorar as diferentes possibilidades de interação do teatro com o audiovisual, entrassem em contato com as novas proposições estéticas, a partir do trabalho de algumas companhias, e experimentassem algumas questões levantadas por essas novas poéticas, como os novos modos de presença, a interação entre real e ficção, a narrativa fragmentada e a cineficação do teatro.

Essa experiência promoveu uma maior compreensão, por parte dos estudantes, das proposições estéticas da atualidade e de algumas questões impostas por esses novos modos de fazer

teatro, como o princípio de que o Teatro é, por essência, o encontro do ator com o espectador ao vivo, uma vez que a presença passa a ser relativizada, como apontam Lehmann (2007), Pavis (2010) Foletto (2011), Cohen (2004), entre outros. Visto que, nas novas poéticas, a presença não é mais entendida apenas como corpo presente, ao passo que esta pode ocorrer através de imagens projetadas, telepresença, entre outros. Isso, conseqüentemente, gera uma transformação na relação com o público, criando novas formas de interação.

A inserção das TICs nas aulas se constituiu como um intensificador do processo de ensino-aprendizagem em teatro ao possibilitar a experimentação de novas possibilidades estéticas, despertar um maior interesse e envolvimento dos estudantes pelas aulas de teatro, ampliar a percepção desses em relação às diferentes concepções teatrais na contemporaneidade, facilitar o acesso à produção cultural da atualidade e desafiar os estudantes a descobrirem novas formas de criar e se expressar esteticamente através desses recursos.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os estudantes puderam experienciar um processo artístico que rompeu com as fronteiras do teatro ao abarcar uma amplitude de conhecimentos interligados, como os códigos teatrais e

cinematográficos, criação de roteiros, trabalho colaborativo, *softwares* de edição, as diferentes possibilidades de utilização das tecnologias na cena, refletissem sobre a influência das mídias nas práticas sociais, dentre outros. Constituindo-se, desta forma, como um rizoma (Deleuze e Guattari, 2007), dado que este processo se apropriou de diferentes formas de produções estéticas – imagens, teatro, vídeo, diferentes formas de presença –criando novos agenciamentos ao modificar a percepção dos estudantes em relação ao teatro, a si mesmo e aos colegas.

O espaço disciplinarizador da escola (Foucault, 2001), exercido, dentre outras formas, através da disposição arquitetônica foi flexibilizado à medida que os alunos passaram a explorar e ocupar diferentes espaços da instituição escolar, anteriormente restritos a eles, ao invés de se restringirem a ocupar apenas a sala de aula. Isso provocou uma transformação desses espaços e a reorganização das práticas escolares em tensão com a ação dos estudantes. Assim a prática teatral foi encontrando formas de ocupar a escola, através de um processo que vazou as fronteiras entre teatro e audiovisual, professores e estudantes –uma vez que outros professores se engajaram no trabalho dos alunos participando junto com eles desse processo –e entre escola e comunidade, em que a escola saiu dos seus

muros ocupando diferentes espaços da comunidade e esta, por sua vez, foi levada para dentro da escola ao se integrar nos trabalhos dos alunos com a participação de familiares, vizinhos e pessoas do comércio local. Essa integração de diferentes pessoas na elaboração dos trabalhos gerou o estabelecimento de uma relação rizomática ao agregar escola, comunidade, professores e alunos.

Outro aspecto evidenciado na pesquisa foi a fomentação de uma ressignificação da utilização dessas tecnologias pelos estudantes, restringida, muitas vezes, ao acesso às redes sociais, jogos online, tirar *selfies*, assistir vídeos no *youtube*, *etc.* Neste sentido, o trabalho buscou instigar um senso crítico sobre a influência das TICs na vida cotidiana e promover uma ampliação da utilização dessas tecnologias como mais um meio de expressão estética, em que os jovens puderam apreender as especificidades do audiovisual, como os diferentes enquadramento, ângulos da câmera, possibilidades de criação através desse recurso, softwares de edição, entre outros.

A apropriação das TICs possibilita que os estudantes possam produzir seus próprios conteúdos ao invés de apenas consumirem o que é ofertado pelas mídias e, assim, possam interagir de fato com as multimídias, pois como ressalta

Castells (2006) no mundo da multimídia haverá uma distinção entre indivíduos que interagem com essa multimídia e aqueles que serão meros receptores desse meio. Daí a importância dos jovens aprenderem a explorar melhor os recursos oferecidos pelas TICs.

Reintera-se, assim, a necessidade de se redimensionar o processo de ensino-aprendizagem em teatro frente às novas práticas sociais e as experimentações estéticas da atualidade. A exploração das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas aulas de teatro se caracterizou como um dos meios possíveis para se repensar o ensino do teatro no âmbito escolar, ao torná-lo mais significativo para os jovens e, conseqüentemente, despertar um maior engajamento destes nas aulas, além de promover uma ressignificação dessas tecnologias como mais um meio de expressão artística e possibilitar uma maior compreensão das novas proposições estéticas evidenciadas na produção cultural contemporânea.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Carmina Mendes. *O Teatro pós-dramático na escola*. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil, 2007.

_____. *Teatro pós-dramático na escola*. Inventando espaços: estudos sobre as condições do ensino do teatro em sala de aula. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1994.

AZEVEDO, F. A. G. de. *Movimentos Escolinhas de Arte: em cena memórias de Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa*. 2000. 166 f. Dissertação (Mestrado em Artes). Escola de Comunicações e Artes. Centro de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2000.

BAILLET, Florence. A Heterogeneidade. In Dossiê Temático: novos territórios do diálogo. *Revista Urdimento*, nº 20, setembro de 2013, p. 29-31. Florianópolis: UDESC/CEART.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação do Grupo Banco Mundial*. Resumo Executivo. Washington, 2011.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados. vol.3 no.7 São Paulo Sept./Dec. 1989.

_____. *A imagem no ensino da Arte*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141989000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 23/03/15.

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Alfabetização Audiovisual: um conceito em processo. In: *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Org. BARBOSA, Maria Carmen Silveira; SANTOS, Maria Angélica dos. Porto Alegre: Libretos, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. INSTRUÇÃO NORMATIVA Nº 95, de 08 de dezembro de 2011. Agência Nacional do Cinema (ANCINE). Disponível em: < <http://www.ancine.gov.br/legislacao/instrucoes-normativas-consolidadas/instru-o-normativa-n-95-de-08-de-dezembro-de-2011>> Acesso em: 05/03/2015.

_____. Lei nº 5.692/71. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L5692.htm> Acesso: 12 de março de 2015.

BANCO MUNDIAL. *Aprendizagem para todos. Estratégia 2020 para a Educação*. Washington: Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento / Banco Mundial, 2011. Disponível em: < http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-1306181142935/Portuguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf> Acesso em: 13/08/15.

BAUMAN, Zygmunt. *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008
 BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política*. [Obras Escolhidas]. Trad. Sergio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

BONATTO, Mônica Torres. *Professor-Performer, Estudante-Performer: notas para pensar a escola*. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil, 2015.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*. n. 19, p. 20-28, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2006. Trad. Roneide Vanâncio Majer. Ed. 6⁰

CHAUI, Marilena. Cultura e democracia. In: Crítica y emancipación: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales*. Ano 1, n⁰ 1 (jun. 2008). Buenos Aires: Clacso, 2008-. ISSN 1999-8104. Disponível em:
 <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>> Acesso em: 05/03/15.

COHEN, Renato. Performance e telepresença: comunicação interativa nas redes. In: *Concinnitas*. UFRJ. N. 6, pp. 157-166, 2004.

CORNAGO BERNAL, Óscar. *O corpo invisível: teatro e tecnologias da imagem*. Urdimento: Revista do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, Florianópolis, n^o 11 p.177-190, 2008.

CORRÊA, E. M. & FONSECA, T. M. G. Traços de uma estética do silício. *Revista Digital Psicologia & Sociedade*. Minas Gerais, Brasil. Associação Brasileira de Psicologia Social V.27, n01 jan-abr, 2015, pp. 24-34. Disponível em:< <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/view/3846>> Acesso em: 12/03/16.

COSTA, José Da. *O teatro de Christiane Jatahy*. *Revista Sala Preta*, Vol. 15, n^o. 2, 2015. Disponível em:< www.revistas.usp.br/salapreta/article/download/106235/107043>. Acesso em: 30/03/16.

COSTA, Luciano Bedin da. *Cartografia: uma outra forma de pesquisar*. *Revista Digital do LAV - Santa Maria - vol. 7, n.2*, p. 66-77 - mai./ago. 2014 ISSN 1983-7348
<<http://dx.doi.org/10.5902/1983734815111>> Disponível em:
<<http://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111>>
Acesso em: 21/05/15

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 1. São Paulo: Editora 34 Ltda., 1995.

_____. Ano Zero: Rostidade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Editora 34, 1996. v. 3, p. 31-62.

_____. Micropolítica e segmentaridade. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1996. v. 3, p. 83-115.

_____. Tratado de nomadologia: a máquina de guerra. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 11-110.

_____. Aparelho de captura. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 111-177.

_____. O liso e o estriado. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo, Editora 34, 1997. v. 5, p. 179-214.

DELEUZE, G. & PARNET, C. (1998). *Diálogos* (E. A. Ribeiro, Trad.). São Paulo: Editora Escuta.

DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.

_____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2010.

DIDI-HUBERMAN, Georges. A imagem sobrevivente. *História da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013.

_____. *O que vemos, o que nos olha*. São Paulo: Editora 34.

_____. *Quando as imagens tocam o real*. PÓS: Revista do Programa do Pós-Graduação em Artes da escola de Belas Artes da UFMG, vol.2, n.4, nov. 2012, p. 204-219.

DORT, Bernard. A representação emancipada. *Revista Sala Preta*, vol.13, nº 1, jun. 2013, p.47-55.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. *Por que Arte-Educação?* Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA, (Org.), *O ensino das artes: Construindo caminhos*. 2. ed., pp.115-138. Campinas, SP: Papirus.

FISHER-LICHTE, Erika. Transformações. In: *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro, vol. 1, n.09, p. 135-140, dez 2007. Tradução de Stephan Arnulf Baumgärtel.

FOLETTTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. 2011, p. 30-31. Disponível em: <<http://issuu.com/leonardofolletto/docs/efemerorevisitado?mode=window&pageNumber=2>> Acesso em: 23 maio 2013.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos III – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. Conversa com Michel Foucault (1978) in FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos*. 1954-1988. Paris: Gallimard, 1994, Volume IV, p. 41,42.

_____. *Vigiar e Punir* (trad. Raquel Ramalhete). 28ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002

_____. *Microfísica do Poder*. Tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

_____. *La Société Punitiv*e. (1972/1973). Paris: Gallimard/Seuil, 2013.

GUATTARI, E. & ROLNIK, S. *Micropolítica: cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1996.

GERBASE, Carlos. *Cinema: primeiro filme: descobrindo, fazendo, pensando*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2012.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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

GUERRA, Raquel; MARTINS, Laédio. *Laboratório de audiovisual na escola*. Resumo Expandido do artigo publicado no I CICPG – UDESC, 2012. Disponível em: <<http://teatromidiadigital.blogspot.com.br/2010/12/artigo-laboratorio-de-audiovisual-na.html>>. Acesso em: 23/05/15.

GURGEL, Gabriela Lírio Monteiro. *Autobiografia na cena contemporânea: tensionamentos entre o real e o ficcional*. revista do programa de pós graduação em artes da escola de belas artes da UFMG, v. 6, p. 78-91, 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. *Catadores visual: proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

ISAACSSON, Marta de Souza e Silva. *Cruzamentos históricos: teatro e tecnologias de imagem*. ArtCultura, Uberlândia, v. 13, n. 23, p. 7-22, jul.-dez. 2011

_____. Cena multimídia, poéticas tecnológicas e efeitos intermediais. In *Cena, corpo e dramaturgia: entre tradição e contemporaneidade*. Org. Antonia Pereira, Marta Isaacsson e Walter Lima Torres- Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012.
 JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do Ensino de Teatro*. Campinas: Papirus, 2001.

KENSKI, Vani Moreira. *O professor, a escola e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. São Paulo: UNICAMP, 1994.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?*. Celso João Ferretti; João dos Reis Silva Júnior; Maria Rita N. Sales Oliveira (Orgs). 1a. ed, São Paulo: Xamã, p.121-139, 1999

LE MOS, André. *Cibercultura. Alguns pontos para compreender a nossa época* In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.) *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. *Cibercultura, cultura e identidade*. Contemporanea, vol.2, no 2 p 9-22 Dez 2004

LEHMAN, Hans-Thies. *O Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosacnaif, 2007.

LÉVY, Pierry. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.
 _____. *A Inteligência Colectiva: para uma antropologia do ciberespaço*. Instituto Piaget.

MACHADO, Arlindo. *Revista de Estudos Sociales - Tecnologia e arte contemporânea: como politizar o debate –*

revista n.22, 2005. Consultado em: 19/09/2009 e disponível em:

<<http://res.uniandes.edu.co/view.php/328/indexar.php?c=Revista+No+08>>

MARQUES, Francisco Paulo Jamil Almeida. Da conversação pública em terrenos digitais: horizonte e provocações sobre a validade de uma esfera pública virtual. In: LEMOS, André; CUNHA, Paulo (Orgs.) *Olhares sobre a cibercultura*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. *Cinema e teatro: interfaces*. Concinnitas ano 12, volume 2, número 19, dezembro 2011 (páginas 54-61).

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* / Orgs. Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliana da Escóssia. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

PAVIS, Patrice. *A encenação contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. *A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança-teatro, cinema*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PICON-VALLIN, Béatrice. *A cena em ensaios*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Teatro híbrido, estilizado e múltiplo: um enfoque pedagógico*. Sala Preta, Volume 1, Edição nº 11, 2011, Seção: ENTREVISTAS, Artigo 1

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. On the Orizon –NcB University Press, v.9, n.5, Oct., 2001. Tradução: Roberta de Moraes Jesus de Souza. Disponível em: <<https://docs.google.com/document/d/1XXFbstvPZIT6Bibw03JSsMmdDknwjNcTYm7j1a0noxY/edit?pli=1>> Acesso em: 22/04/14.

_____. O aluno virou o especialista. *Revista Época*, Rio de Janeiro, 8 de jul. de 2010. Entrevista. Disponível em: <<http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI153918-15224,00-MARC+PRENSKY+O+ALUNO+VIROU+O+ESPECIALIST A.html>> Acesso em: 15/04/15.

PORTO, Tania Maria Esperon. As tecnologias de comunicação e informação na escola; relações possíveis... relações construídas. *Revista Brasileira de Educação* vol.11 no.31 Rio de Janeiro Jan./Abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000100005&script=sci_arttext> Acesso em: 10/03/15.

POSCHMANN, Gerda. O texto e o teatro fundamentado no texto. In: *Der nicht mehr dramatische Theatertext: Aktuelle Buhnenstucke und ihre dramturgische Analyse*. Tubingen: Niemeyer, 1997. Tradução: Stephan Baumgartel.

POSTMAN, Neil. *Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia*. São Paulo: Nobel, 1994.

RANCIÈRE, Jacques. O espectador emancipado. *URDIMENTO* (Revista de Estudos em Artes Cênicas) Nº 15, Ano: 2010. (p. 107-122).

RIPELLINO, Angelo Maria. *O Truque e a Alma* São Paulo: Ed.Perspectiva, 1996.

ROCHA, M. L; SANTOS, N. I. S. *Micropolítica de inclusão-exclusão escolar: a indisciplina como analisador*. In B. Medrado & E. Galindo (Orgs.), *Psicologia Social e seus movimentos: 30 anos de ABRAPSO* (pp. 317-337). Recife, PE: ABRAPSO/Editora Universitária da UFPE, 2011.

ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral : 1880-1980*. Rio de Janeiro : Zahar, 1998.

SANTAELLA, Lúcia. *Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura*. São Paulo: Paulus, 2003.

SANTOS, Maria Angélica dos. Do eventual ao permanente. In: BARBOSA, Maria Carmen S.; SANTOS, Maria Angélica dos (Org.). *Escritos de Alfabetização Audiovisual*. Porto Alegre: Libretos, 2014.

SILVA, Léa Pereira Lima de Oliveira e. *A Legislação Educacional: estabelecendo diferenças entre a Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus nº. 5.692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/96*. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), Piracicaba, São Paulo, 2007. Disponível em:

<<https://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/2006/EHMUVQIUUWSO.pdf>> Acesso em: 25/03/16.

SILVA, Marineide Câmara. *As relações entre teatro, tecnologia e educação no pró-licenciatura em teatro da UFMA e UnB*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do

Maranhão. Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade, São Luis, Brasil, 2012.

SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

SOLER, Marcelo. O campo do teatro documentário. Revista Sala Preta v. 13, n. 2 (2013). Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/69082/71527>. > Acesso em: 13/05/16.

STRAZZACAPPA, M. & Vianna, T. (2003). *Teatro na educação: reinventando mundos*. In S.

TOLEDO, Moira D. G. C. *Educação audiovisual popular no Brasil –panorama da experiência 1990-2009*. Tese –Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, 2010.

_____.Entrevisa ao Blog Coletivo de Comunicação Catarse. Disponível em: <<http://coletivocatarse.blogspot.com.br/2010/04/alfabetizacao-cinematografica-de-moira.html>> Acesso em: 13/12/14.

VIRILIO, Paul. *Ciudad Pánico*. El afora comienza aqui. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2006.

VERASZTO, Estéfano Vizconde; et al. *Tecnologia: Buscando uma definição para o conceito*. PRISMA.COM n°7 2008 ISSN: 1646 – 3153. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prismacom/article/viewFile/681/pdf>> Acesso em: 13/03/15.

ZAMBENEDETTI, Gustavo; SILVA, Rosane Azevedo Neves da. *Cartografia e genealogia*: aproximações possíveis para a pesquisa em psicologia social. Psicol.

Soc. vol.23 n^o.3 Florianópolis Sept./Dec. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822011000300002> Acesso em: 18/09/15