

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

LISINEI FATIMA DIEGUEZ RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA TEATRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA
EXPLORAÇÃO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS**

Porto Alegre

2020

LISINEI FATIMA DIEGUEZ RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA TEATRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA
EXPLORAÇÃO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Orientadora:
Profa. Dra. Marta Isaacsson de Souza e Silva
Linha de Pesquisa:
Processos de criação cênica

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Dieguez, Lisinei Fatima

A construção da experiência teatral na educação básica pela exploração de dispositivos tecnológicos / Lisinei Fatima Dieguez. -- 2020.

195 f.

Orientadora: Marta Isaacsson de Souza e Silva.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Pedagogia das artes cênicas. 2. Teatro na escola. 3. Intermedialidade no teatro. 4. Cibercultura. 5. Dispositivos tecnológicos. I. Silva, Marta Isaacsson de Souza e, orient. II. Título.

LISINEI FATIMA DIEGUEZ RODRIGUES

**A CONSTRUÇÃO DA EXPERIÊNCIA TEATRAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA
EXPLORAÇÃO DE DISPOSITIVOS TECNOLÓGICOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Artes Cênicas.

Aprovado pela banca examinadora em: ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Isaacsson de Souza e Silva – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas – Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Orientadora

Profa. Dra. Fernanda Areias de Oliveira – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil – Instituto de Artes – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos – Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas Universidade Federal do Rio Grande do Sul

AGRADECIMENTOS

Aos integrantes da banca avaliadora, Prof^a Dra. Fernanda Areias de Oliveira, Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil e Prof^a Dra. Vera Lúcia Bertoni dos Santos, pela disponibilidade de contribuir avaliando este trabalho.

À minha orientadora, Prof^a Dra. Marta Isaacsson de Souza e Silva, pelo afeto nas horas difíceis, pelas intervenções necessárias e por representar um modelo de dedicação à docência.

Aos professores e aos colegas do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, pelas trocas artísticas e intelectuais e, principalmente, por consolidarem a sensação de pertencimento a um espaço que prima pelo rigor na pesquisa.

À Universidade Federal do Rio Grande do Sul, instituição na qual trabalho e onde realizei toda a minha formação acadêmica.

Aos colegas e aos alunos do Colégio de Aplicação.

Agradeço, ainda, a todos os familiares e amigos que me apoiaram das mais variadas formas, suportando minhas angústias e vibrando comigo a cada conquista.

RESUMO

Esta Tese apresenta o desenvolvimento de uma pesquisa inserida no campo de estudos dos processos formativos em Artes Cênicas na Educação Básica brasileira na contemporaneidade. A pesquisa originou-se a partir de observações empíricas realizadas no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), quando se reconhecia que os estudantes manipulavam conteúdo textual, sonoro ou de imagem reivindicando o uso dos seus dispositivos tecnológicos também durante as aulas de teatro. A hipótese desta pesquisa se alicerçou, então, no entendimento de que poderia haver uma lacuna entre as práticas lúdicas do adolescente contemporâneo e o modo como a escola as considerava. O objetivo de investigar a construção da experiência teatral a partir do uso de dispositivos levou à elaboração de uma pesquisa-ação que se desenvolveu dentro de duas vertentes. A primeira, relacionada ao estudo de aspectos conceituais e artísticos, tratou das relações entre os sujeitos e as suas tecnologias. A segunda, de caráter empírico, foi a realização, em 2016, de dois experimentos pedagógicos em aulas de teatro para adolescentes do Colégio de Aplicação da UFRGS. A via teórica levou ao cruzamento de conceitos como nativo digital, cibercultura, pedagogia das artes cênicas na escola contemporânea e dispositivo intermedial, que passaram a operar no sentido de empreender práticas pedagógicas que poderiam ressignificar o teatro na escola no contexto investigado. Entre outros autores trabalhados, Michel Serres, Lucia Santaella, Pierre Lévy, Carminda André, Fernanda Areias de Oliveira, Marta Isaacsson de Souza e Silva, Arlindo Machado, Ludovic Fouquet e Kent Sjöström colaboraram para o aporte teórico da Tese. A concepção de que a cena teatral sempre esteve repleta de dispositivos e que esses dispositivos dialogam com as experimentações poéticas da cena contemporânea, dentro e fora dos muros da escola, foi uma das constatações levantadas. A temática desenvolvida na Tese não se esgotou. As práticas pedagógicas desenvolvidas puderam indicar um denso território ainda a percorrer no sentido de contemplar uma epistemologia para o teatro na escola que acolha a cena intermedial.

Palavras-chave: Pedagogia das artes cênicas. Teatro na escola. Intermedialidade no teatro. Cibercultura. Dispositivos tecnológicos.

ABSTRACT

This thesis presents the development of a research inserted in the field of studies of the formative processes in Performing Arts in Brazilian Basic Education in contemporaneity. The research originated from empirical observations made at the Laboratory School of the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS), when it was recognized that students manipulated textual, sound or image content claiming the use of their technological devices also during Theater classes. The hypothesis of this research was based, then, on the understanding that there could be a gap between the playful practices of the contemporary adolescent and the way the school considered them. The objective of investigating the construction of the theatrical experience from the use of devices led to the elaboration of a research-action that was developed within two dimensions. The first, related to the study of conceptual and artistic aspects, dealt with the relationships between subjects and their technologies. The second, of an empirical character, was the realization of two pedagogical experiments in Theater classes for teenagers from the Laboratory School of UFRGS, held in 2016. The theoretical path led to the crossing of concepts such as digital native, cyberculture, pedagogy of the performing arts in the contemporary school and intermediate device, that started to operate in the sense of undertaking pedagogical practices that could give a new meaning to theater in the school in the investigated context. Among other authors, Michel Serres, Lucia Santaella, Pierre Lévy, Carminda André, Fernanda Areias de Oliveira, Marta Isaacsson, Arlindo Machado, Ludovic Fouquet, and Kent Sjöström collaborated for the theoretical support of the thesis. The conception that the theatrical scene has always been full of devices and that these devices dialogue with the poetic experimentation of the contemporary scene, inside and outside the school walls, was one of the findings raised. The theme developed in the Thesis has not been used up entirely. The pedagogical practices developed were able to indicate a dense territory still to be covered in order to contemplate an epistemology for the theater in the school that embraces the intermediate scene.

Key words: pedagogy of the performing arts; theatre at school; intermediality in theatre; cyberculture; technological devices.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Print</i> da tela do computador mostrando uma das interfaces do Just Dance.....	41
Figura 2 – Foto 1. John Cage executando a Variação VII, Nova York 1966 / Foto 2. Deborah Hay, Solo, Nova York 1966 © 9 noites Teatro e Engenharia.	56
Figura 3 – Imagem da encenação de “As três Irmãs”, de Tchecov, na qual o personagem do pai substitui por um androide uma das filhas, que foi morta	58
Figura 4 – Espetáculo TPAM in Yokohama 2011: Andriod-Human Theatre.....	58
Figura 5 – Cópia do texto usado no workshop 2 para realização da atividade final	70
Figura 6 – Imagem de um dos experimentos finais do <i>workshop 2</i>	71
Figura 7 – Cartaz utilizado para a divulgação da Disciplina Eletiva, 2016	80
Figura 8 – Cartaz afixado nos murais de ofertas das disciplinas para a identificação das Eletivas para o Ensino Médio em 2016/1	80
Figura 9 – Aula 1 – <i>Print screen</i> do trabalho do aluno AL – vídeo da apresentação pessoal.....	88
Figura 10 – Aula 1 – <i>Print screen</i> do trabalho do aluno LC – vídeo da apresentação pessoal.....	89
Figura 11 – Aula 1 – <i>Print screen</i> do trabalho do aluno JV – vídeo da apresentação pessoal.....	90
Figura 12 – Aula 1 – <i>Print screen</i> do trabalho do aluno GA – vídeo da apresentação pessoal.....	92
Figura 13 – Imagens da aula 3 – 27 de abril de 2016	98
Figura 14 – Aula 4 - Improvisação “cena de bar”	99
Figura 15 – Aula 5 – Preparação de material para uso no “experimento do comentário”	102
Figura 16 – Aula 5 – preparação das versões dos personagens a respeito da viagem de ônibus.....	103
Figura 17 – Aula 5 – passageiro narrando a sua viagem de ônibus a partir de uma canção infantil	105
Figura 18 – Aula 6 – motorista narrando sua versão sobre a viagem de ônibus... ..	107
Figura 19 – Aula 6 - comentário do cobrador	108
Figura 20 – Aula 6 – comentário de uma passageira	109
Figura 21 – Aula 6 – Narrativa de acontecimentos de antes e depois da viagem de ônibus.....	110
Figura 22 – Aula 7 – ED na experimentação cênica com lanterna e bancos	115
Figura 23 – Aula 7 – GA na experimentação cênica “caçada da onça”.....	115
Figura 24 – Aula 7: <i>print</i> do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”	119
Figura 25 – Aula 7: <i>print</i> do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”	119
Figura 26 – Aula 7: <i>print</i> do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”	120
Figura 27 – <i>Print</i> da tela da plataforma <i>Moodle colaboração</i>	125

Figura 28 – <i>Print</i> da plataforma <i>Moodle colaboração</i> , disciplina “Teatro & Tecnologias”, com as orientações para a atividade sobre o documentário <i>Jogo de Cena</i>	126
Figura 29 – <i>Print</i> da tela da plataforma <i>Moodle colaboração</i>	128
Figura 30 – <i>Print</i> da tela da plataforma <i>Moodle colaboração</i>	129
Figura 31 – Aula 3 – <i>print</i> de parte dos <i>slides</i>	139
Figura 32 – Aula 4 – trabalho da mininarrativa.....	142
Figura 33 – Aula 5: <i>print</i> do vídeo produzido pela aluna CI.....	144
Figura 34 – Aula 6 – performance “surf”	146
Figura 35 – Aula 6 – performance “igreja”	146
Figura 36 – Postagem de Said no Facebook em 5 de abril de 2012.....	150
Figura 37 – Postagem de Said no Facebook em 17 de janeiro de 2012.....	151
Figura 38 – Postagem de Said no Facebook em 29 de abril de 2012.....	151
Figura 39 – Postagem de Said no Facebook em 20 de janeiro de 2012.....	152
Figura 40 – Postagem de Said no Facebook	152
Figura 41 – Postagem de Said no Facebook em 14 de maio de 2012.....	152
Figura 42 – Aula 11 – <i>print</i> da página do espetáculo no Facebook.....	156
Figura 43 – Aula 11 – <i>Print</i> da página do espetáculo no Facebook solicitando ao público os votos que definiriam o desfecho da disputa apresentada na trama	157
Figura 44 – Aula 11 – <i>Print</i> da página do espetáculo no Facebook	157
Figura 45 – Aula 12 – <i>Print</i> da página do espetáculo no Facebook com comentários dos alunos.....	158

LISTA DE GRÁFICOS E QUADROS

Gráfico 1 – Implicações de espaço como elemento de composição cênica.....	112
Quadro 1 – Modalidades operacionais intermediais.....	122
Quadro 2 – Sequência de acontecimentos cênicos para CAP Encena.....	155

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 COMPREENDENDO O ADOLESCENTE NATIVO DIGITAL	29
2 A ESCOLA FRENTE AO JOVEM NATIVO DIGITAL	43
3 INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS:	51
ESTUDOS CONCEITUAIS E CAPACITAÇÕES ARTÍSTICAS	51
3.1 ESTUDOS CONCEITUAIS	51
3.2 CAPACITAÇÕES ARTÍSTICAS	61
4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO	73
4.1 TEATRO & TECNOLOGIAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA 1	77
4.1.1 Planejamento específico para a prática 1	81
4.1.1.1 <i>Primeira aula: O uso empírico do vídeo</i>	82
4.1.1.2 <i>Segunda aula: Videodepoimentos</i>	92
4.1.1.3 <i>Terceira aula: Exploração de equipamentos para construção cênica</i>	93
4.1.1.4 <i>Quarta aula: Experimentações cênicas a partir de jogos teatrais</i>	98
4.1.1.5 <i>Quinta aula: O experimento do comentário</i>	101
4.1.1.6 <i>Sexta aula: O vídeo associado à cena</i>	103
4.1.1.7 <i>Sétima aula: Criação de espaços cênicos pela produção de presença</i>	111
4.1.1.8 <i>Oitava aula: Proposta de teatro e vídeo para um experimento</i> ...	121
4.1.1.9 <i>Nona aula: Videoperformances</i>	123
4.1.1.10 <i>Atividades EAD: Algumas referências de arte digital</i>	125
4.2 TEATRO & TECNOLOGIAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA 2	129
4.2.1 Planejamento específico para a prática pedagógica 2	132
4.2.1.1 <i>Primeira aula: O WhatsApp como meio para a contracenação</i> ...	133
4.2.1.2 <i>Segunda aula: Sessão de cinema especial</i>	137
4.2.1.3 <i>Terceira aula: Foco de olhar e enquadramento de imagens</i>	138
4.2.1.4 <i>Quarta aula: Foco de olhar e produção de presença cênica</i>	140
4.2.1.5 <i>Quinta aula: Produção de presença no vídeo</i>	143
4.2.1.6 <i>Sexta aula: Performances corpo e objeto</i>	144
4.2.1.7 <i>Sétima aula: Uma mídia escrita para uma composição cênica</i> ...	147
4.2.1.8 <i>Oitava aula: Produção de presença</i>	149
4.2.1.9 <i>Nona aula: O texto no formato de postagem do Facebook como</i>	

<i>proposta de experimento cênico</i>	<i>150</i>
<i>4.2.1.10 Décima aula: Em busca de uma performance coletiva</i>	<i>154</i>
<i>4.2.1.11 Décima primeira aula: Ida ao teatro</i>	<i>155</i>
<i>4.2.1.12 Décima segunda aula: Temos uma referência artística?</i>	<i>158</i>
<i>4.2.1.13 Décima terceira aula: Reunindo experimentações</i>	<i>159</i>
<i>4.2.1.14 Décima quarta aula: Ensaios suspensos e final das aulas.....</i>	<i>160</i>
<i>4.2.1.15 Décima quinta aula: EAD para completar carga horária</i>	<i>160</i>
5 APRECIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS.....	162
CONSIDERAÇÕES FINAIS	168
REFERÊNCIAS.....	178
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	188
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA.....	191
APÊNDICE C – LISTA DOS VÍDEOS APRESENTADOS COMO ANEXO AO TEXTO DA TESE	194

INTRODUÇÃO

As artes cênicas na educação de crianças, jovens e adultos têm buscado visibilidade e reconhecimento como um componente curricular que tem na escola uma instituição oficialmente responsável pelo seu ensino nas etapas de ensino Infantil, Fundamental e Médio¹. A sistematização de saberes, em todas as áreas do conhecimento, incluindo o teatro, tem sido abordada de diferentes modos nas últimas três formatações da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996) para a educação brasileira. Ao considerar que essas diferenças constituem alterações que provocam mais do que ajustes nos tempos e nos espaços para a aprendizagem, cabe identificar de que maneira essas configurações se impõem como epistemologia para as artes cênicas na escola. Embora as legislações venham reconhecendo a Arte como um componente curricular de caráter obrigatório, os desafios para a docência em artes cênicas nos processos da escolarização formal no Brasil são inúmeros e diversos (BRASIL, [2006], 2018).

A Tese originou-se a partir de inúmeras observações empíricas que minha trajetória de mais de vinte e cinco anos de docência já indicava. As narrativas estão subjetivadas pela minha experiência como professora de teatro no contexto da escola formal em um recorte de tempo que corresponde, especialmente, ao período entre os anos de 2015 e 2020, mas sem deixar de contemplar reflexões e indagações anteriores.

Ao pensar sobre o interesse como gerador de engajamento, pude observar, ao longo da minha trajetória profissional, que havia adolescentes que necessitavam de propostas didáticas mais estruturadas, com maior intervenção docente, e outros que, como se via nas crianças, exploravam o ambiente e os materiais disponibilizados para as aulas de forma imediata, trazendo proposições cênicas elaboradas em detalhes, evidenciando autoria nos trabalhos. No que se referia ao engajamento nas atividades, eu observava que, na transição entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, era comum que houvesse uma certa apatia em relação às propostas desenvolvidas nas aulas. Aparentemente, os engajamentos que se processavam na infância e no início

¹ No Brasil, a Educação Básica estrutura-se da seguinte forma: a Educação Infantil compreende o ensino para crianças a partir dos 4 anos de idade; o ingresso no Ensino Fundamental é obrigatório aos 6 anos de idade; para o Ensino Médio na modalidade “regular”, exige-se que a etapa do Fundamental esteja concluída; para a modalidade EJA, é necessário ter 15 anos de idade para cursar o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

da adolescência precisavam de novos motes para que houvesse uma ressignificação do estudo em Arte. Minhas vivências na escola mostravam que isso ocorria nas aulas de teatro, como também em outras áreas do conhecimento. Quando isso ocorria, eu pensava que o professor precisaria buscar formas de mobilização que talvez estivessem além dos programas de ensino preestabelecidos.

Eu via, muitas vezes, a sala de Teatro, com seu espaço livre do uso convencional para mesas e cadeiras, ser requisitada pelos alunos adolescentes como um espaço para o repouso ou para o lazer (conversar, namorar, jogar cartas ou *games*²), mesmo no horário das aulas. Nessa situação, eu me questionava sobre qual atitude seria eficaz para resgatar nesses estudantes o mesmo entusiasmo pelas aulas que eles evidenciavam em outros momentos das suas rotinas.

Os documentos que normatizam o funcionamento da instituição escola elaboram trajetórias para os processos de ensino-aprendizagem. Aspectos da legislação que trazem o teatro como disciplina Obrigatória ou Eletiva ou modelos curriculares oriundos de diferentes movimentos filosóficos da educação desencadeiam as especificidades das aulas e, por consequência, podem determinar o engajamento dos estudantes. O espaço e o tempo para a docência estão determinados *a priori*.

Diante disso, retomei minhas reflexões sobre a condição de “ser estudante de teatro na Educação Básica”. Sua convocação para as aulas é compulsória, diferentemente do que se processa no ensino superior ou em uma situação de curso fora da escola. A circunstância compulsória pode acarretar uma série de tensões a gerenciar. Ao levar isso em consideração, tornou-se importante pensar sobre o caráter de obrigatoriedade ou não para as atividades. O caráter de disciplina Eletiva para as artes cênicas seria mais coerente para promover o engajamento nas aulas? Ou isso fragilizaria sua visibilidade e reconhecimento como campo de estudos com uma epistemologia própria?

A esse respeito, Tiago de Brito Cruvinel (2017, p. 123) afirma o seguinte:

²**Games**, ou jogos, em português, podem ser descritos como uma atividade centrada no entretenimento de uma ou mais pessoas. No caso de *compute games*, são jogos localizados no ambiente virtual, que podem ser jogados tanto individualmente quanto em grupo na internet (GAMES, c2019). Ao longo do texto da Tese, trago mais detalhes sobre as características dos *games*, haja vista suas influências sobre as práticas lúdicas juvenis.

A obrigatoriedade, portanto, torna-se uma via de mão dupla. Se por um lado ela garante o acesso, do outro, ela pode engessar, por meio de propostas pedagógicas tradicionais – com aulas e metodologias inadequadas –, os conteúdos de Arte, fazendo com que os estudantes não tenham interesse pela disciplina. Do ponto de vista utópico, seria mais viável se a Arte fosse optativa, pois permitiria ao professor ou à professora trabalhar com mais autonomia, com poucos participantes, aqueles que desejam, utilizando de metodologias específicas da área, que permitam o exercício da criatividade. No entanto, em termos de políticas públicas, sabemos que aquilo que se torna optativo pode vir a deixar de existir, se a obrigatoriedade não for uma questão estruturante, mediante a aplicação da legislação vigente.

Apesar de entrar em aula com propostas pedagógicas calcadas no brincar, no lúdico e imaginar que isso seria o suficiente para mobilizar a atenção dos adolescentes, nem sempre eu tinha êxito. Como objeto, atividade ou metodologia, o lúdico apresenta-se como sinônimo de jogo. De acordo com o dicionário Michaelis (LÚDICO, c2019, *online*), “a palavra lúdico vem do latim *ludus*, que significa jogo, divertimento, gracejo, escola”. Este brincar também se relaciona à conduta daquele que joga, que brinca e, nesse contexto, se inclui o usuário dos *games*.

Lúdico é, portanto, um adjetivo que se refere “a jogos, brinquedos ou divertimentos”, é “relativo a qualquer atividade que distrai ou diverte” e relaciona-se com as “brincadeiras e divertimentos, como instrumento educativo” (LÚDICO, c2019, *online*). Segundo a pesquisadora Tânia Ramos Fortuna (2018, p. 172),

[...] o ato de brincar também implica liberdade: sendo o etos do brincar a espontaneidade, só se pode denominar brincadeira a ação livre, realizada em uma situação à qual a pessoa adere espontaneamente. Sua motivação é essencialmente intrínseca, pois os logros eventualmente obtidos não são a razão de brincar, mas, sim, o próprio brincar.

Assim como no ato de brincar, as palavras “espontaneidade”, “liberdade” e, ainda, “criatividade” e “desinibição” costumam ser associadas com o fazer artístico na escola. Quando apoiadas no senso comum, minimizam as complexidades epistemológicas da pedagogia da Arte.

A noção de controle dos tempos pedagógicos posta no documento escolar que se apresenta como “grade curricular” e a exigência de bem-estar físico para adolescentes que passam uma jornada de turno integral na escola, contabilizando nove períodos, com cinquenta minutos cada, em um único dia da semana, ofereciam-se como desafios. Diante disso, permanecia a dúvida sobre como proporcionar durante as aulas de teatro, compulsórias ou não, um ambiente favorável ao surgimento de uma motivação intrínseca que pudesse abranger todos os alunos.

Engajamento e motivação passaram a ser, então, expressões cujo significado eu necessitava rever, mas, principalmente, eram condutas que eu desejava ver nos meus alunos. No dicionário Michaelis, “engajamento” encontra-se definido como:

Envolvimento ativo com as circunstâncias políticas e sociais que (a alguém) se afiguram de extrema importância em determinado momento histórico, e que geralmente são debatidas nas diferentes esferas em que se costumam travar os embates ideológicos (p. ex. nos movimentos organizados, nos partidos, nas artes, no jornalismo etc.) (ENGAJAMENTO, c2020, *online*).

“Motivação”, no campo da psicologia, apresenta-se como uma “série de fatores de natureza afetiva, intelectual ou fisiológica, que atuam no indivíduo, determinando-lhe o comportamento” (MOTIVAÇÃO, c2002, *online*). As condutas dos adolescentes nas aulas de teatro na escola, portanto, levaram-me a estruturar a questão de pesquisa que norteou a escrita desta Tese: Quais procedimentos poderiam reverter a falta de engajamento nas aulas e fomentar a participação do adolescente contemporâneo, que vive a experiência multissensorial em um contexto de ubiquidade tecnológica?

Como hipóteses para a questão de pesquisa, eu concebia que era preciso aproximar as práticas pedagógicas das práticas culturais do jovem a partir do reconhecimento dos seus hábitos. Por esse motivo, paralelamente às observações empíricas desenvolvidas durante as aulas, eu procurava observar meus alunos nas suas atividades rotineiras: intervalos entre as aulas, deslocamentos pelos espaços escolares, momentos das refeições. Como não poderia deixar de ser, considerando o tempo histórico no qual escrevia esta Tese, a manipulação dos dispositivos tecnológicos conectados aparecia como a atividade mais frequente.

Tanto nos intervalos como durante as aulas, a cada novo ano letivo, era possível verificar o uso constante e crescente de algum tipo de dispositivo tecnológico para informação e comunicação. O que despertava minha atenção eram os usos relacionados ao acesso, à produção e ao compartilhamento de conteúdo, tais como vídeos, fotos ou músicas. E, junto a isso, reivindicações para justificar essa utilização nas atividades das aulas como mais um recurso para ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, eu também me questionava se, no bojo de uma sociedade informatizada e individualizada, o ensino de teatro que eu trazia estaria se colocando no contrafluxo de um processo “tecnicista” que se via nas escolas no início do século XXI, no qual se promovia a instalação de laboratórios de informática nas escolas, mas

descuidava-se da implementação de espaços para a docência em Arte, especialmente de espaços que acolhessem as atividades corporais.

Paradoxalmente, os equipamentos digitais estavam presentes no cotidiano dos estudantes, porém, ainda não eram considerados “objetos educativos”, exceto quando solicitados pelos professores. Por causa disso, passei a cotejar modos de usos das mídias conectadas durante as aulas de teatro na Educação Básica, até por reconhecer que, desde a sua origem, a escola aparece como um espaço de preparação para a vida em sociedade, incluindo-se aí todos os seus aspectos culturais.

De acordo com Ivani Santana (2012, p. 6),

Não há uma separação entre sujeito e mundo. A cultura é viva e dinâmica, não está parada e à espera do sujeito. Justamente é esse sujeito que reinventa o mundo a cada instante, criando novos artefatos que mudarão sua percepção e forma de lidar com o contexto em um fluxo contínuo de interações. Cultura e sujeito são produto e produtores um do outro, participando de um processo coevolutivo e codependente.

Por mais arriscado que fosse, passei a considerar justificável que os estudantes se engajariam em aulas que trouxessem parte “do seu mundo” também em seus experimentos cênicos. Digo arriscado porque as referências teóricas e artísticas que eu tinha no delineamento da Tese eram pouco consistentes para refutar as argumentações contrárias à inserção de objetos que poderiam ser considerados perniciosos para as práticas lúdicas corporais.

Entretanto, eu partia da compreensão de que, mesmo em ambientes não formais de ensino-aprendizagem, os estudantes elaboravam processos de experimentação cênica que contribuía para a formação de suas identidades artísticas. Isso porque já utilizavam vários aplicativos³ para *smartphone*⁴ que manipulavam imagem, som e texto, e esses recursos estavam na palma das mãos

³ **Aplicativo** é um tipo de *software* que funciona como um conjunto de ferramentas desenhadas para realizar tarefas e trabalhos específicos no computador, agilizando o processo (O QUE É..., c2020).

⁴ **Smartphone** é um termo da língua inglesa que se refere aos aparelhos celulares cuja tecnologia é avançada, o que inclui ter um sistema operacional que execute programas ou aplicativos. Portanto, possui funções semelhantes às de um computador. Criado em 1993, uniu as funções de um telefone celular às de um computador móvel. O uso do *smartphone* para acessar a internet ultrapassou o uso do computador, conforme dados informados pelo IBGE, e dados da ANATEL informam que, em 2017, o Brasil chegou a 236 milhões de telefones celulares. (A HISTÓRIA..., 2018). Em 2020, a população brasileira contabiliza um pouco mais de 211 milhões de habitantes (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, 2019).

dos alunos. Cito, como exemplo para uma produção corriqueira do uso do *smartphone*, a *selfie*⁵.

Quando um sujeito interrompe sua trajetória em uma rua movimentada, detém-se diante de algo que chama a sua atenção. Ele elabora uma foto com seu telefone celular e há uma condição de apropriação de imagem impensada antes do advento da fotografia, da telefonia móvel e dos celulares com câmera. Quando essa situação se dá a partir do retrato de si, a *selfie*, uma série de usos do corpo se processa; usos impensados para um espaço público há pouco tempo, há menos de 20 anos.

A elaboração de uma *selfie* evidencia que há um saber previamente construído e instaurado quanto ao posicionamento do dispositivo para o enquadramento da imagem desejada e o destino que se deseja dar para ela. Quando essa imagem for compartilhada por meio de mensagem ou de rede social⁶, também estará subjetivada por escolhas poéticas a partir de sistemas simbólicos construídos por esse sujeito, permeados pela cultura da qual participa.

Para prosseguir pensando sobre o denso território semântico que o conceito de cultura oferece, trago o filósofo contemporâneo Pierre Lévy, por ter dedicado seus estudos à emergência de novas relações sociais proporcionadas pela tecnologia digital.

[...] uma cultura é uma rede de correspondência entre sistemas simbólicos. Esses sistemas simbólicos podem ser, por exemplo, as línguas, as religiões, as leis, as organizações políticas, as regras de parentesco, os papéis sociais, os usos sagrados do corpo, a estruturação do espaço e do tempo, os sistemas técnicos etc. Porém, nem os sistemas simbólicos nem a rede que lhes corresponde formariam uma cultura, se não fossem atualizados e encarnados por pessoas. Uma cultura não é, pois, um sistema de correspondência completamente arbitrário entre sistemas simbólicos, organizando a realidade de uma maneira qualquer. [...] Os coletivos humanos secretam, reparam, adaptam e transformam constantemente os sistemas simbólicos que lhes permitem fazer sentido e, pois, viver. Uma sociedade e sua cultura se animam reciprocamente e formam, por assim dizer, um único ser, cujas duas dimensões, cultural e social (semântica e física), só podem ser distinguidas conceitualmente (LÉVY, 2000, p. 22).

⁵ A *selfie* é uma forma de autorretrato, utilizada comumente para postar em redes sociais, geralmente feita com aparelhos celulares (SELFIE, c2020). Segundo a *Revista Superinteressante* edição de maio de 2015, a “primeira pessoa a retratar a si mesma foi o norte-americano Robert Cornelius, em outubro de 1839. [...] teve de permanecer entre três e 15 minutos diante de seu daguerreótipo, uma versão mais primitiva da câmera fotográfica” (SCHAUS, 2018, *online*). O primeiro celular com câmera foi comercializado em 2002 (A HISTÓRIA..., 2018).

⁶ **Rede social** é um site virtual no qual pessoas se reúnem para se comunicar e compartilhar informações; necessariamente, utilizam-se computadores ou *smartphones* para acessá-la (SOCIAL MEDIA, c2020).

Quando se pensa em cada um dos sistemas simbólicos referidos, é possível traçar correspondências ao que se testemunha em relação aos usos dos dispositivos tecnológicos em todos os campos de atuação humanos. Do ponto de vista da antropologia, o papel da cultura é significativo em todas as diversas modalidades de comportamentos e de atividades. Como refere François Laplantine (2009, p. 125-126), ocorre “também nas estruturas perceptivas, cognitivas e afetivas, constitutivas da própria personalidade”. Ao observar a forma como os adolescentes buscavam informações e comunicação pela *internet*, assim como o entretenimento *online*, esse papel da cultura parecia evidenciado nos processos de interação por meio do virtual.

Se há novos princípios de vida em sociedade a considerar, as intervenções pedagógicas necessitariam dialogar com seus sujeitos a partir da aproximação entre os novos sistemas simbólicos e os novos aportes lúdicos. Se também há crenças de que o uso excessivo das tecnologias digitais responderia de forma inversa à construção de habilidades como as de compartilhar inteligência e desenvolver a alteridade, de que forma a escola, a Arte e todos os sistemas simbólicos referidos por Lévy (2000) responderiam a isso?

Há um sentido culturalmente aceito no ato de um sujeito interromper sua trajetória em plena rua, pegar um celular e sorrir, enquadrando-se adequadamente em uma *selfie*, e, ainda, escolher se deseja ou não enviar sua imagem, tornando-se presença virtual para um coletivo (em uma rede social, por exemplo) ou para alguém em particular. A partir de uma subjetividade estética, talvez retoque sua imagem antes de enviar. Esse sujeito vai carregar consigo tais práticas e, ao chegar à aula de Teatro, estará subjetivado por elas. Entendo que o hábito das *selfies* constitui pequenas ações cotidianas de performance.

Eu não via minha caminhada de pesquisa nem como uma atitude de concessão aos padrões culturais e estéticos dos estudantes nem como uma pesquisa pedagógica inovadora, pelo simples fato de que já havia uma alteração no modo de se comunicar e de adquirir informação gerado pela popularização do uso dos computadores. E a escola, mesmo em conflito, estava nesse contexto.

No espaço de menos de 30 anos, na linguística, observou-se o desenvolvimento do “internetês”, que se caracteriza pelo uso de abreviaturas que acelerariam a velocidade na digitação e na leitura de textos. Na comunicação, intensificam-se a produção e o compartilhamento de imagens para eventos acadêmicos, públicos ou privados, tais como as videoconferências. Utilizam-se redes

sociais em larga escala para a difusão de ideologias políticas, dogmas religiosos, práticas sociais. E ainda se constatou uma alteração significativa nas relações parentais quando há um deslocamento no status dos saberes do ser humano, em que o mais jovem e mais apropriado das ferramentas tecnológicas passa a ser mais “sábio” que o ser humano mais velho.

O uso intensivo dos atuais dispositivos tecnológicos, pelos estudantes e por mim, colaborava ainda mais para o meu interesse no estudo das mídias, visto que tais equipamentos ultrapassavam as funções de informação e comunicação. O que se considerava como poder das mídias, quando os meios de comunicação eram o rádio e a televisão, por exemplo, transformou-se, significativamente, quando os sujeitos deixaram de ser usuários passivos da comunicação em larga escala e passaram a produzir e difundir conteúdo de sua autoria, também em larga escala.

Além das crescentes reivindicações dos estudantes para o uso dos dispositivos digitais em aula, havia iniciativas institucionais e programas de fomento para o uso das tecnologias da informática no contexto escolar envolvendo aquisição de equipamento e capacitação dos professores para o uso de informática na educação. Contudo, o regimento escolar previa punição para o uso de dispositivos tecnológicos digitais próprios, durante as aulas, ao mesmo tempo em que lançava o programa “um computador por aluno” (UCA)⁷.

Em 2016, no ano de início desta pesquisa, que já definia o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CAP/UFRGS) como campo de investigação, o uso do celular em sala de aula, por exemplo, era punido com a apreensão do equipamento. Tal regramento atendia à legislação estadual de 2008, ainda vigente, cujo texto dizia:

Art. 1º - Fica proibida a utilização de aparelhos de telefonia celular dentro das salas de aula, nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Parágrafo único - Os telefones celulares deverão ser mantidos desligados, enquanto as aulas estiverem sendo ministradas (RIO GRANDE DO SUL, 2008).

⁷ Em 2010, foi implementado o Projeto UCA (Um computador por aluno), que pretendia “criar e socializar novas formas de utilização das tecnologias digitais nas escolas públicas brasileiras, para ampliar o processo de inclusão digital escolar e promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação” (O PROGRAMA..., [2010], *online*). O CAP/UFRGS foi uma das escolas inseridas no Projeto. Cada estudante recebia um *laptop* e os professores receberam capacitação para desenvolver atividades em suas áreas do conhecimento. O *laptop* operava com *software* livre e possuía câmera e microfone.

Essas normativas legais que ecoavam nas mais diferentes regiões do Brasil produziam discussões nos contextos escolares em concomitância com as produções intelectuais que traziam a cultura digital e seus instrumentos como princípios e processos para ensinar e aprender na Educação Básica. Eu vinha trabalhando com a hipótese de que havia um hiato entre o que se praticava na escola e o que os estudantes vivenciavam quanto aos modos de aprender a partir dos recursos que as mídias digitais lhes ofereciam e que talvez a falta de engajamento poderia estar aí. E se os dispositivos tecnológicos, tão apreciados por estudantes e professores, transpusessem as interdições legais e passassem a compor o conjunto de elementos cênicos, tornando as aulas “lúdicas”?

Mesmo nas escolas pioneiras no uso da informática na educação, o computador era considerado como um substituto ou auxiliar de elementos utilizados para a escrita, para representações pictóricas, para operações matemáticas ou como um repositório de materiais multimídia⁸. Os equipamentos eram alojados em laboratórios e compartilhados entre todas as turmas da escola para realização de atividades propostas pelos diversos componentes curriculares.

Se fora do contexto das aulas os adolescentes eram vistos por mim como exímios operadores de “máquinas incompreensíveis”, dentro da sala de aula de teatro pareciam ter dificuldade em desapegar dos seus “brinquedos” e disponibilizar-se para as “minhas brincadeiras”.

A respeito dos malefícios dos usos indiscriminados do computador pelos adolescentes, Fortuna (2018, p. 169-170) questiona

[...] como as diferentes formas de brincar e os brinquedos criados ao longo da História são experimentados pela infância atual? De que maneira essa cultura lúdica, com seu vasto repertório de jogos, brincadeiras e brinquedos, amalhado por séculos, por diversos povos, em diferentes lugares e em condições tão diversas (e, frequentemente, adversas), e que integra o patrimônio cultural da humanidade, será conhecida no futuro? Observe-se que a criação, a recriação e a transmissão da cultura lúdica ocorrem por meio de trocas intra e intergeracionais: tanto a invenção quanto a difusão de práticas lúdicas requerem tempo, espaço e parceiros com quem aprender e ensinar a brincar. Fórmulas de escolha, jogos de mãos, brinquedos e as mais diversas brincadeiras e jogos, com seus modos específicos de serem executados, segundo variadas e complexas regras, só ganham existência de uma maneira: brincando. É brincando que as brincadeiras são aprendidas e ensinadas. Sendo assim, cabe perguntar, de forma mais incisiva: estarão a cultura lúdica tradicional e a própria capacidade de brincar, ante a solidão, o sedentarismo infantil e a cultura lúdica digital, fadadas à extinção?

⁸ Multimídia ou mídia digital, no sentido de equipamento, significa “aparelho que compreende tanto a mídia em forma de imagem quanto de som”, incluindo-se aí textos (MULTIMÉDIA, c2020, *online*).

Vejo nas afirmativas da autora um certo exagero na medida em que a história da humanidade é marcada pela inserção de tecnologias que alteram os modos de convívio. O uso dos brinquedos digitais não descarta, necessariamente, os brinquedos tradicionais. O panorama de uma infância e adolescência vividas de forma solitária, com indivíduos aprisionados por uma tela, felizmente não corresponde ao que se pode ver num pátio escolar. Os adolescentes utilizam seus dispositivos para namorar, para registrar imagens, para jogar em grupo, para produzir e distribuir *memes*⁹ ou *gifs*¹⁰. Seus brinquedos e brincadeiras mudaram, e as rodas de hoje podem ser as redes.

No *site* da Sociedade Brasileira de Pediatria¹¹, foi possível encontrar uma série de artigos que apontam preocupações com a “saúde na era digital” e a “produção de documentos científicos voltados a esse público específico” (os adolescentes). No 15º Congresso de Adolescência, realizado em 2019, foi elaborada a *Carta de São Paulo*, na qual os participantes (adolescentes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola local) se manifestaram da seguinte maneira:

Propomos o incentivo da procura de opiniões diversas para desconstruir um imaginário preconceituoso e um exercício de ouvir. Não pensamos que o **controle** dos responsáveis seja benéfico para a resolução do conflito [...] Propomos uma maior conscientização dos jovens e adultos para o autocontrole quanto ao uso da tecnologia. Pois, afinal de contas, os filhos não fazem o que os pais mandam, eles os imitam (CARTA..., 2019, *online*).

No artigo *Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infanto-juvenil*, Fortuna (2018) apresenta seus estudos no campo da psicologia que indicam os possíveis prejuízos:

[...] na disputa pelo tempo e pelo interesse das crianças e dos jovens, a escola estaria em grande desvantagem em relação ao poder das multinacionais do ócio e do comércio digital. Vivendo em ambientes com eletrônicos superestimulantes, os jovens sentir-se-iam entediados na escola, na maior parte das vezes ainda distante do mundo digital, ou, quando muito, com experiências extemporâneas de aprendizagem nesse âmbito (FORTUNA, 2018, p. 168).

⁹ Um **meme** é uma imagem, um vídeo, uma frase, uma expressão, a parte de um texto etc., copiada e compartilhada rapidamente na *internet* por um grande número de pessoas, geralmente com um teor satírico, humorístico sobre uma situação ou pessoa; pode ser considerado um elemento cultural, geralmente comportamental, que é passado de um indivíduo para outro por meio da imitação (MEME, c2020).

¹⁰ **Gif** é um formato de arquivo digital que armazena imagens, ícones e pequenas animações (BRITO, 2013).

¹¹ Disponível em: <https://www.sbp.com.br/departamentos-cientificos/adolescencia/>. Acesso em: 20 fev. 2020.

Apesar de discordar parcialmente dessas observações, julguei necessário trazê-las, pois a presença das mídias nas escolas é um tópico que ainda gera debates acalorados. Como dito anteriormente, é possível ver na escola jovens entediados, mas também é possível ver jovens engajados nas aulas. Não há um comportamento hegemônico, mas sim algumas tendências. Acredito que, como qualquer outro recurso, seja para a aprendizagem, seja para o entretenimento, os eletrônicos constituem ferramentas potentes que necessitam de acesso justamente para que se ofereçam como soluções para os problemas cotidianos. Se as mídias digitais já estavam presentes no cotidiano da escola, nos horários e nos espaços legalmente autorizados, ou não, tornava-se necessário investigar o uso do computador, fosse ele um equipamento do laboratório, fosse um *smartphone*, legitimando o direito a sua experimentação.

Do direito universal à educação até o direito à experimentação de diferentes linguagens e seus instrumentos, eu considerava o aluno como alguém com direitos assegurados também no que se referia a uma formação que poderia ir além da aquisição de conteúdos sobre os diferentes campos do conhecimento para que pudesse habitar uma escola que olhasse de forma sensível para seus interesses. Quando os recursos tecnológicos oferecidos pela informática expandiram seu uso ao saírem dos laboratórios das escolas e o acesso aos jogos eletrônicos usados fora da escola ampliaram-se, outros referenciais simbólicos passaram a constituir uma demanda pedagógica a meus olhos. Nesse sentido, tornei a questionar de que forma a escola recebia seus estudantes e de que maneira a obrigatoriedade para o ensino de teatro se tornaria uma prática promotora do engajamento esperado para as atividades desenvolvidas nas aulas.

Para Lévy (2016, *online*), em um trecho da conferência proferida no ciclo *Fronteiras do Pensamento*, há a necessidade de aprender o “bom uso” dos dispositivos tecnológicos:

Na educação, me parecem evidentes os benefícios. Precisamos utilizar ao máximo as novas ferramentas para engajar os alunos. É preciso que todos os professores trabalhem nesse sentido. É preciso ensinar, desde o ensino médio, os princípios que abordei esta noite: inteligência pessoal, pensamento crítico e inteligência coletiva. São habilidades muito úteis a todos os cidadãos e que não são competências técnicas – estamos falando de competências sociais e cognitivas, é importante entender isso.

Colaborando com o debate sobre as inquietações a respeito da pesquisa que eu vinha desenvolvendo, encontrei em Vera Lúcia Bertoni dos Santos (2007, p. 15) uma importante constatação a respeito do “fazer teatral na perspectiva epistemológica”:

Num modelo de sociedade cada vez mais individualista, no qual se valoriza o acúmulo de informações em detrimento do conhecimento advindo da experiência, é preciso saber reconhecer as mais diferentes manifestações da teatralidade presentes na cultura e distinguir os seus fazeres, de modo a incentivar a construção de novas narrativas sobre o mundo e a ampliar as possibilidades de relacionamento entre os seres humanos.

Pensando nas aulas de teatro que eu ministrava, acreditava que a práxis nos dispositivos virtuais portáteis, como os *smartphones*, tão familiares a estudantes e professores, ocorria sem uma reflexão mais apurada quanto às alterações cênicas oferecidas. Essa constatação incentivou-me para pesquisar como se poderiam aliar os saberes tecnológicos dos estudantes aos processos de criação cênicos desenvolvidos em aula. E, nessa direção, analisar de que maneira a exploração das ferramentas sonoras, textuais e imagéticas obtidas com dispositivos tecnológicos interconectados poderia se inserir atendendo às necessidades de conhecimentos e às práticas lúdicas dos adolescentes. O envolvimento dos alunos com as funcionalidades que os dispositivos tecnológicos digitais mostravam colaborava para que eu visse as atividades computacionais como um recurso potente no sentido de construir conhecimentos de forma desafiadora, lúdica e autônoma.

Minha curiosidade epistêmica era difusa, pois eu queria entender a conduta dos adolescentes quando não se engajavam nas atividades, queria formular propostas pedagógicas interessantes para eles (quais seriam?), queria reavaliar minhas práticas diante das referências artísticas contemporâneas, queria valorizar as referências e os conhecimentos dos alunos e, claro, queria cumprir minha função de professora de Teatro dentro do contexto da escola formal. Eu buscava entender como as poéticas e os processos formativos em artes cênicas na escola de Educação Básica contemplavam o contexto da arte teatral contemporânea em suas relações com as mídias digitais.

Na perspectiva desse questionamento, eu compreendia como poética a “noção de regras e normas estéticas” (PAVIS, 2008, p. 295) e como processos formativo as mediações de caráter lúdico, metodológico ou pedagógico pelas quais os

estudantes construíam noções a respeito dos seus fazeres artísticos. Sobre o contexto da arte teatral contemporânea, eu pensava no entorno cultural dos estudantes do grupo focal da pesquisa, abordando tanto o que vivenciavam extramuros escolares quanto o que vivenciavam nas ações pedagógicas em sala de aula. E quanto às relações com as mídias digitais, pensava em inventariar e promover o uso dos aparatos tecnológicos disponíveis, dentro da abordagem metodológica escolhida para desenvolver a pesquisa.

Minha identidade docente está profundamente arraigada nas concepções pedagógicas que não dissociam as ações de ensino dos processos de aprendizagem. Pelo fato de observar constantemente as condutas dos alunos e guiar as práticas pedagógicas diante disso, passei a pensar sobre a construção da experiência teatral a partir das explorações de objetos que os alunos traziam consigo para o interior das aulas e cuja utilização reivindicavam.

Nessa perspectiva, estruturei esta pesquisa calcada na visão de construção de conhecimento que Fernando Becker e Tania Marques (2007, p. 13) apresentam:

Na concepção atual de docência, tanto professor quanto aluno deve ser compreendido como sujeito epistêmico; sujeito que constrói conhecimento. Tanto para adquirir conhecimento (conteúdo) quanto para construir capacidades cognitivas (estruturas), o sujeito age sobre os objetos (físicos, culturais, simbólicos, científicos, artísticos, éticos, etc.), assimilando-os. Ao assimilá-los, com capacidades ainda precárias para dar conta de sua complexidade, deforma-os ou os decompõe tantas vezes quantas forem necessárias até que sua capacidade de compreensão possa fazer justiça à complexidade desses objetos. Quando ele faz isso com objetos quaisquer; alvos de sua curiosidade ou necessidade de compreensão, atinge as próprias formas cognitivas, ampliando-as ou reestruturando-as. Dessa forma, ao aprender um conteúdo novo ele reconstrói suas estruturas cognitivas ou sua capacidade de aprender e conhecer.

Os princípios metodológicos adotados nesta pesquisa seguiram uma abordagem qualitativa, com objetivos exploratórios e procedimentos baseados na pesquisa-ação, resultando em uma pesquisa aplicada que tinha como propósito final produzir alterações nas minhas práticas docentes. Por abordagem qualitativa, considerei o que Arilda Schmidt Godoy (1995, p. 21) explica como pertinente ao trabalho que seria empreendido:

Algumas características básicas identificam os estudos denominados “qualitativos”. Segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada. Para tanto, o pesquisador vai a campo buscando “captar” o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes. Vários tipos de dados são coletados e analisados para que se entenda a dinâmica do fenômeno. Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação [...].

“Pesquisa exploratória” e “pesquisa-ação” têm denominações semelhantes, e acredito que ambas caracterizam bem o que eu pretendi elaborar. De acordo com A. C. Gil (1999, p. 43),

Um trabalho é de natureza exploratória quando envolver levantamento bibliográfico, entrevistas com pessoas que tiveram (ou têm) experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão. Possui ainda a finalidade básica de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias para a formulação de abordagens posteriores. Dessa forma, este tipo de estudo visa proporcionar um maior conhecimento para o pesquisador acerca do assunto, a fim de que esse possa formular problemas mais precisos ou criar hipóteses que possam ser pesquisadas por estudos posteriores.

Quanto aos procedimentos que a pesquisa-ação possibilitaria aos docentes, constatei que iam ao encontro da reflexão sobre suas práticas que se estabeleceria ao longo do processo de coleta de dados, mas também promoveriam o engajamento dos estudantes de forma mais intensa no desafio de analisar os conteúdos em estudo durante esse processo. Por esse motivo, foi adotada nesta Tese. David Tripp (2005) afirma que a reflexão sobre as ações constitui uma prática recorrente para todas as atividades laborais. Ao pensar na educação de forma específica, o autor traz que “a pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos” (TRIPP, 2005, p. 445).

Tripp (2015, p. 447) prossegue enfatizando o status de pesquisa que a prática docente assume quando considera que “A questão é que a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica”. Essa consideração não somente dialoga com as finalidades desta Tese, como com o campo que foi selecionado para o desenvolvimento do trabalho.

A contextualização do estudo das artes cênicas implementada no CAP/UFRGS apareceu nesta Tese com a finalidade de subsidiar minha busca por novos procedimentos pedagógicos que tivessem o envolvimento de dispositivos nas experimentações cênicas. O trabalho contínuo de escrever e analisar as práticas cênicas na escola desenvolvido na instituição atendia a um critério que eu estabeleci para estruturar o campo para a coleta de dados para esta pesquisa.

Há dezessete Colégios de Aplicação vinculados à rede federal de ensino, que se caracterizam como

[...] unidades de educação básica mantidas e administradas pelas universidades federais e que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para a inovação pedagógica e para a formação docente na Educação Básica (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL, c2017a, *online*).

“A origem do CAp-UFRGS se reporta a um decreto federal de 1946, realmente efetivado em 1954, e é resultado do esforço de um reduzido grupo de educadores da Faculdade de Filosofia” (UFRGS, c2017b, *online*). Sua criação esteve relacionada, diretamente, com a necessidade de um nicho para pesquisas docentes e para a realização de estágios curriculares da graduação no contexto da própria UFRGS.

Ao longo desses anos, a instituição desenvolveu propostas pedagógicas e trabalhos experimentais em todos os campos do conhecimento, buscando atender às demandas trazidas pela comunidade escolar. Além de efetivar inovações nos processos de planejamento, gestão e avaliação, contou com a atuação de especialistas para o ensino de Arte em todas as etapas da seriação antes mesmo que isso constasse como exigência na legislação vigente. No CAP/UFRGS, os conhecimentos específicos em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música são oferecidos na Educação Básica como atividades de ensino, projetos de pesquisa ou de extensão e, graças a isso, sedimentou-se uma tradição pedagógica para o estudo da Arte no Colégio.

Nesta introdução, pretendi apresentar a questão de pesquisa e os modos selecionados para realizá-la. Apresentei um breve panorama sobre a questão do engajamento dos adolescentes nas aulas de teatro na escola, articulando reflexões iniciais acerca dos dispositivos tecnológicos digitais presentes no cotidiano dos jovens, temas esses que foram delineados na sequência do texto.

No capítulo 1, apresento estudos relacionados às características dos jovens contemporâneos quanto aos usos dos dispositivos tecnológicos, trabalhando conceitos como “nativo digital”, “cibercultura”, “ubiquidade tecnológica”. A partir do aporte de autores como Michel Serres, Lucia Santaella, Pierre Lévy, André Lemos, Rute Vera Maria Favero, Tânia Fortuna, Marc Prensky, Patrícia Margarida Farias Coelho, Ivani Santana, Renato Cruz, Bruno Resende, Vania Mesquita, Johan Huizinga e Patrice Pavis, busquei caracterizar o adolescente do século XXI, prospectando referenciais simbólicos e práticas lúdicas a fim de compreender suas condutas no contexto das aulas de teatro.

O capítulo 2 traz algumas reflexões em torno da receptividade da escola para com as necessidades dos estudantes, analisando as potencialidades originadas quando o teatro se faz presente. Para pensar como a escola pode falar com o adolescente contemporâneo, busquei os estudos de Carminda André, Wladilene Lima, Viola Spolin, Fernanda Areias de Oliveira, Ariana Gerzson, Cristina Barros, Glaucia da Silva Brito, Jacques Lecoq, Seymour Papert, Mariana Lima Muniz e Maurilio Andrade Rocha.

O capítulo 3 foi dedicado à exposição da instrumentalização para as práticas pedagógicas a partir de estudos conceituais e capacitações artísticas realizadas antes da etapa de coleta de dados. O viés teórico levou à abordagem das noções de dispositivo e intermedialidade no teatro, trabalhando com a perspectiva de autores como Michel Foucault, Giorgio Agamben, Lilith de Moraes Marques, Hugues Peeters e Philippe Charlier, Arlindo Machado, Patrice Pavis, Marta Isaacsson de Souza e Silva, Natália Soldera, Izabella Pluta e Gabriela Monteiro. As capacitações artísticas realizadas nos *workshops* com os artistas Kent Sjöström e Ludovic Fouquet encontram-se pormenorizadas nesse capítulo.

O capítulo 4 traz o planejamento das duas práticas pedagógicas realizadas em 2016, a pesquisa-ação, contemplando as narrativas das experimentações técnicas, imagens de alguns dos experimentos, depoimentos de alunos e algumas reflexões sobre as aulas.

No capítulo 5, apresento uma análise do que pude vislumbrar com as práticas pedagógicas, buscando estabelecer relações conceituais entre as experimentações artísticas e o que os estudantes poderiam trazer como uma passagem da percepção à cognição. Para essa análise, trago a contribuição de autores como Marcos Villela Pereira, Vera Lúcia Bertoni dos Santos, Josette Féral e Fernando Becker.

Concluo o trabalho afirmando que as práticas pedagógicas desenvolvidas durante a Tese indicaram a necessidade de se construir uma instrumentalização sobre a arte contemporânea, visto que há um denso território ainda a percorrer no sentido de contemplar uma epistemologia para o teatro na escola que acolha a cena intermedial.

A fim de tornar mais dinâmica a leitura do trabalho e aprimorar sua compreensão, optei por inserir imagens, tabelas e quadros no corpo do texto. Ao longo de todo o texto, apresento notas de rodapé com o propósito de subsidiar a compreensão de termos específicos da cibercultura. As notas fazem as vezes de glossário e contêm informações de forma sucinta, propositadamente escritas em linguagem coloquial, obtidas em fontes de fácil acesso pela *internet*. O objetivo é não somente situar o leitor quanto às ferramentas existentes no mundo digital, mas também oferecer um descritor aos futuros leitores, visto que é vertiginosa a velocidade de construção e popularização de novas ferramentas.

1 COMPREENDENDO O ADOLESCENTE NATIVO DIGITAL

No interesse de buscar uma maior adesão dos alunos às práticas cênicas, busquei investigar e problematizar o perfil do aluno adolescente do início do século XXI como habitante de uma sociedade repleta de dispositivos tecnológicos digitais e conectados. Quando busquei investigar como se dava o engajamento do adolescente nas aulas de teatro, tinha como intenção pesquisar se suas experimentações cênicas realizadas em aula e as suas práticas lúdicas dialogavam. Para tanto, parti da premissa de que esse trabalho teria de incluir também um estudo sobre as referências simbólicas desses adolescentes no ato de jogar.

Ao pensar na ludicidade que poderia ocorrer no contexto da sala de aula dos adolescentes que se mostravam desmotivados, recorri ao que Fortuna (2019, p. 15) traz a respeito:

O prazer, na aula lúdica, como no próprio jogo, é um produto derivado: ele é resultado de uma experiência interessante e repleta de significado, que mobiliza seu sujeito integralmente e o desafia a superar-se e sentir-se capaz. É a vontade de aprender, de avançar, de compreender, de transcender-se, que traciona o prazer no jogo e, por conseguinte, na aula lúdica. A diversão, a fantasia, a expressividade emocional e a descontração, para citar apenas alguns dos elementos presentes na aula lúdica, não se opõem às lógicas transcendentais de invenção do novo e da superação de si.

Michel Serres (2013, p. 11) apresenta, na obra *Polegarzinha*¹²: *Uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber*, uma concepção que eu acreditava ser fundamental: “antes de ensinar o que quer que seja a alguém, é preciso no mínimo conhecer esse alguém”. Ao discorrer sobre as diversas mudanças a partir do acesso às tecnologias conectadas em rede, o autor afirma que

¹² O filósofo francês Michel Serres (1930 -2019) trata por “Polegarzinha” a jovem contemporânea usuária frequente dos dispositivos tecnológicos que se utiliza dos dedos polegares ao invés dos indicadores para digitar no teclado.

As ciências cognitivas mostram que o uso da internet¹³, a leitura ou a escrita de mensagens com o polegar, a consulta à Wikipedia¹⁴ ou ao Facebook¹⁵ não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno. Essas crianças podem manipular várias informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam, não sintetizam da mesma forma que nós, seus antepassados. Não têm mais a mesma cabeça. Por celular têm acesso a todas as pessoas; por GPS¹⁶, a todos os lugares; pela *internet*, a todo o saber: circulam então por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias [...] sem que nos déssemos conta, um novo ser humano nasceu, no curto espaço de tempo que nos separa dos anos 1970. Eles não têm mais o mesmo corpo, a mesma expectativa de vida, não se comunicam mais da mesma maneira, não percebem mais o mesmo mundo, não vivem mais na mesma natureza, não habitam mais o mesmo espaço (SERRES, 2013, p.19-20).

Percebi que a imagem da jovem descrita por Serres encontrava uma conceituação análoga ao que o pesquisador estadunidense Marc Prensky (2001, p.1) apresentava como “nativo digital”. O termo cunhado por Prensky refere-se a todos os nascidos após o ano de 1980 e cujo desenvolvimento biológico e social se deu em

¹³ A **internet** ou **World Wide Web** (rede mundial de computadores) “é um sistema de documentos dispostos no formato de hipertexto. Para ter acesso a tais informações pode-se usar um programa de computador chamado navegador. Os navegadores mais famosos são: *Internet Explorer*, *Mozilla Firefox*, *Google Chrome* e *Safari*. A ideia de *World Wide Web* surgiu em 1980, na Suíça. O precursor da ideia foi o britânico Tim Berners-Lee. [...] Em 6 de agosto de 1991, Tim Berners-Lee postou um resumo sobre todas as suas ideias e projetos no grupo de notícias de nome alt.hypertext. Esta data marca a estreia oficial da *Web* como um serviço publicado na Internet” (O QUE É..., 2008, *online*). O Brasil possui uma legislação específica para o uso das redes, denominada “marco civil da internet” A lei de número 12.965/14 regulamenta a utilização da rede mundial de computadores no país, estabelecendo princípios e garantias que têm como objetivo torná-la um espaço livre e democrático. Em vigor desde 23 de junho de 2014, ela assegura os direitos e determina os deveres dos usuários e das empresas provedoras de acesso e serviços *online*. Entre os direitos assegurados destaque: os “Sites só podem coletar dados com consentimento do usuário (que deve ser informado com clareza sobre como eles serão utilizados)”. Entre os deveres: “Respeitar os direitos autorais. A reprodução de conteúdo (musical, literário, audiovisual etc.) sem autorização pode ser punida” (MARTINS, 2018, *online*).

¹⁴ **Wiki** é uma coleção de muitas páginas interligadas, enquanto a **Wikipédia** é um projeto de enciclopédia multilíngue de licença livre, baseado na web e escrito de maneira colaborativa (WIKI, c2020).

¹⁵ **Facebook** é uma rede social criada em 4 de fevereiro de 2004 e tem como principais fundadores Mark Zuckerberg, Eduardo Saverin, Andrew McCollum, Dustin Moskovitz e Chris Hughes. A plataforma permite a cada usuário a criação gratuita de um perfil pessoal, que pode conter qualquer tipo de informação desejada. No Facebook, existe a criação de páginas, que podem ser feitas tanto para gostos, entretenimento, *fanpages* (espaços para amealhar seguidores) quanto feito para empresas e propaganda de modo geral. A ferramenta *curtir* foi popularizada pela plataforma; trata-se de uma forma rápida de dar um retorno positivo para algo que apareça no mural principal do usuário. É nesse local que as páginas são curtidas e as postagens de amigos aparecem. Algumas atualizações recentes facilitaram a utilização de pessoas que vendiam itens a partir da rede. A adição do *Marketplace* determinou uma área específica para ações de vendas e trocas.

¹⁶ **GPS** é a sigla de Global Positioning System, que em português **significa** Sistema de Posicionamento Global e consiste numa tecnologia de localização geográfica realizada por satélite, a partir **de** um dispositivo móvel dotado de um programa específico que envia informações sobre a posição de algo em qualquer horário e em qualquer condição climática (SIGNIFICADO..., c2020).

contato com a tecnologia digital. Nesse contexto, o indivíduo utilizava, desde o nascimento, as mídias digitais com conexão em rede.

O autor também traz a expressão “imigrante digital” para designar aquele sujeito que foi apresentado aos dispositivos multimodais¹⁷ ao longo de sua existência e, portanto, acompanhou as inovações, aderindo ou não a elas. Como explica Prensky (2001, p. 2):

O “sotaque do imigrante digital” pode ser visto em coisas como recorrer a Internet para buscar informação em segundo lugar, e não em um primeiro momento, ou em ler o manual de um programa ao invés de assumir que o próprio programa vai nos ensinar a usá-lo. As pessoas mais velhas se socializaram de uma forma diferente da de seus filhos, e estão em processo de aprendizagem de uma nova língua. E uma língua aprendida mais tarde, os cientistas confirmam, vai para uma parte diferente do cérebro.

A pedagoga Patrícia Margarida Farias Coelho, em seus estudos de pós-doutoramento na Universitat de VIC/ESPANHA (2012), buscou reconhecer as competências tecnológicas específicas dos nativos digitais. A seguir, parte de suas conclusões

Neste estudo, constatou-se que é necessário que a escola, tanto na sua estrutura física, quanto em relação aos professores, se adeque, rapidamente, para receber esse novo tipo de aluno: o nativo digital. Esses alunos apresentam uma competência tecnológica natural, própria do contexto em que nasceram, e que deve ser explorada em sala de aula. A partir do arcabouço teórico verificamos que as pesquisas de McLuhan (1964, 1996) eram pertinentes, uma vez que, realmente, a evolução e desenvolvimento das tecnologias (celular, tablet, câmera digital, dentro outros) transformaram muitos tipos de relação e comunicação. Prensky (2001), ao descrever as habilidades dos nativos digitais, evidenciou, principalmente, a capacidade desses de realizarem múltiplas tarefas, ao mesmo tempo em que não se amedrontam diante dos desafios expostos pela tecnologia. Santaella (2003, 2010), completando as afirmações, tanto de McLuhan (1996) quanto de Prensky (2001), evidencia que esses nativos digitais devem ser caracterizados como verdadeiros ciboguers de nosso mundo digital, tamanha sua habilidade e competência de comunicação diante desses novos aparatos tecnológicos.

As habilidades dos nativos digitais, ou “polegarzinhas”, mostravam-se ampliadas pela proliferação de dispositivos tecnológicos portáteis. Atuando como brinquedos ou como fontes para a informação e a comunicação, as mídias digitais

¹⁷ **Multimodal** pode ser definido como o modo de utilização de um equipamento que contém, ao mesmo tempo, vários meios de comunicação. Como exemplo de um equipamento que permite uma atividade multimodal pode-se trazer o *smartphone* quando realiza uma chamada de vídeo (MULTIMODAL, c2020).

passaram por metamorfoses que exigiam do sujeito desde uma postura receptiva até a conquista de ações como produtor de conteúdo para disseminação nas redes. Assim, os equipamentos ao alcance dos alunos já podem assumir funções criativas quando os sujeitos deixam de ser consumidores na condição de nativos digitais e passam a ser “criativos digitais”.

A inteligência artificial e a aplicação de sistemas que podem se adaptar às emoções dos sujeitos já vinham sendo usadas em larga escala pela indústria de brinquedos. Os jogos eletrônicos, *games*, são o melhor exemplo disso. Na área da educação formal, as plataformas digitais de Educação a Distância¹⁸ procuravam seduzir seus usuários com essa mesma eficácia. Além de interfaces¹⁹ que poderiam interessar esteticamente aos usuários, a engenharia computacional tem recorrido à psicologia para construir os parâmetros de tais programas. Do brinquedo ao estudo, da informação ao trabalho, a cibercultura propõe novas práticas cotidianas.

No livro *Cibercultura*, Lévy (1999) apresenta suas reflexões acerca das consequências sociais ocasionadas pelo surgimento da interconexão de computadores, gerando o que denominou de cibercultura. Para o autor, “a cibercultura expressa o surgimento de um novo universal, diferente das formas que vieram antes dele no sentido de que ele se constrói sobre a indeterminação de um sentido global qualquer” (LÉVY, 1999, p. 15).

Nos dicionários brasileiros, é possível encontrar facilmente uma definição que busca acolher essa cultura que se forjou a partir da popularização das mídias digitais. Cibercultura é a “Reunião de padrões, produtos, comportamentos ou valores, que são compartilhados na *internet*. Condição social influenciada pelo uso contínuo de computadores, para a comunicação, diversão ou negócios” (CIBERCULTURA, c2020a, *online*). O conceito pode aparecer ainda como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (CIBERCULTURA, c2020b, *online*).

¹⁸ Uma **plataforma digital** é um facilitador de relacionamento. Quando esse relacionamento se dá entre professores e alunos, utiliza-se a denominação “Educação a Distância” (O QUE É..., 2018). **Educação a distância** ou **EAD** é o “processo educativo onde o professor e aluno não estão fisicamente próximos, mas se comunicam por meio da internet” (EDUCAÇÃO..., c2020, *online*).

¹⁹ **Interface** é o nome dado para o modo como ocorre a “comunicação” entre duas partes distintas. Na informática, a **interface** entre o *software* e o usuário é a tela de comandos apresentada por este programa, ou seja, a **interface** gráfica do *software*.

Nessa perspectiva, penso na cibercultura como uma nova maneira de descrever o que seria universal, trazendo uma noção de conhecimento que pode ser pertencente à humanidade, e por ela partilhado, porém sem a ideia de totalidade, de valores estanques. Cibercultura provém da junção das palavras cibernética e cultura, sendo “ciber” um prefixo que significaria cérebro, comando, ou mesmo o diminutivo de cibernética, uma ciência voltada para a tecnologia avançada.

Segundo Rute Vera Maria Favero (2016, p. 67)²⁰,

A raiz ciber vem do grego e significa dirigir, governar, controlar. Foi nesse sentido que, nos anos 40, Norbert Wiener criou e utilizou a palavra cibernética, cujo significado era o controle da comunicação entre o homem e a máquina. A partir disso, adotou-se o prefixo ciber para designar diversos termos relacionados à computação, como, por exemplo, cyberpunk, cibercultura e ciberespaço

Para André Lemos (2002, p.101), a cibercultura originou-se na década de 1950, com a informática e a cibernética, mas popularizou-se na década de 1970, com o surgimento da microinformática. Ainda que oriunda da cibernética, segundo o autor, a cibercultura não pode ser considerada correlata à computação, visto que traz como propósito descrever as bases de uma sociedade tecnológica. De acordo com o Lemos (2012, p. 8), a cibercultura poderia ser pensada a partir da sistematização de três aspectos, que ele chamou de “leis da cibercultura”, quais sejam: “lei da Reconfiguração, da Liberação do pólo da emissão e da Conectividade generalizada”. O autor explica:

Uma primeira lei seria a lei da Reconfiguração. Devemos evitar a lógica da substituição ou do aniquilamento. Em várias expressões da cibercultura trata-se de reconfigurar práticas, modalidades midiáticas, espaços, sem a substituição de seus respectivos antecedentes. [...] A segunda lei seria a Liberação do pólo da emissão. As diversas manifestações socioculturais contemporâneas mostram que o que está em jogo com o excesso de informação nada mais é do que a emergência de vozes e discursos anteriormente reprimidos pela edição da informação pelos *mass media*. A liberação do pólo da emissão está presente nas novas formas de relacionamento social, de disponibilização da informação e na opinião e movimentação social da rede. Assim chats, *weblogs*, *sites*, listas, novas modalidade midiáticas, *e-mails*, comunidade virtuais, entre outras formas sociais, podem ser compreendidas por essa segunda lei. [...] A terceira lei é a lei da Conectividade. [...] As diversas redes sociotécnicas contemporâneas mostram que é possível estar só sem estar isolado. A conectividade generalizada põe em contato direto homens e homens, homens e máquinas,

²⁰ Rute Vera Maria Favero é doutora em Educação (UFRGS) e professora do Colégio de Aplicação da UFRGS.

mas também máquinas e máquinas que passam a trocar informação de forma autônoma e independente. Nessa era da conexão o tempo reduz-se ao tempo real e o espaço transforma-se em não espaço, mesmo que por isso a importância do espaço real, como vimos, e do tempo cronológico, que passa, tenham suas importâncias renovadas (LEMOS, 2002, p. 8-9).

Santana (2012, p. 58-59) descreve o universo cultural dos sujeitos expostos à cibercultura do seguinte modo:

Nossa realidade, nosso cotidiano está repleto de possibilidades diferentes do período pré-digital, por assim dizer. Hoje estamos acostumados a viver com a informação imediata do nosso computador de bolso: os telefones móveis. Temos possibilidade de encontrar praticamente qualquer assunto na Internet, o Oráculo da vida contemporânea. Temos guerras não apenas com armas de fogo, mas com material bélico digital. Somos numerizados, catalogados e dispostos em bancos de dados de dimensão planetária, ao qual, de certa forma, qualquer um poderia ter acesso. Surgem então novas éticas, outros princípios de vida em sociedade pautados em um mundo codificado em bites e bytes da cibercultura (SANTANA, 2012).

Lucia Santaella (2003, p. 24) contextualiza as transformações culturais contemporâneas da seguinte maneira:

Para compreender essas passagens de uma cultura à outra, que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. [...] Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais.

A análise das noções de “topologias” e de “ambientes socioculturais”, por meio das aproximações a partir da *internet*, conduzem ao marco referencial do ciberespaço. O termo ciberespaço foi criado pelo escritor estadunidense William Gibson, em 1982, para designar o ambiente virtual gerado pela conexão dos computadores em rede (a *internet*). Sua obra de ficção mais conhecida, *Neuromancer*, serviu de base para o roteiro do filme *Matrix*. A esse respeito, Gibson (*apud* CRUZ, 2007, *online*) afirma:

Quando escrevi *Neuromancer*, quase 25 anos atrás, o ciberespaço estava lá, e nós estávamos aqui. Em 2007, o que não nos importamos mais em chamar de ciberespaço está aqui, e aqueles momentos sem conectividade, cada vez mais raros, estão lá. E aí está a diferença. Não houve um amanhecer tingido de vermelho em que nos levantamos, olhamos pela janela e dissemos: “Oh meu Deus, tudo é ciberespaço agora”.

Apesar do apontado por Gibson e por Santaella nas citações anteriores, é comum que, aos olhos dos imigrantes digitais, uma nova era para a humanidade tenha surgido de forma repentina, na qual a decifração dos seus códigos, dos seus menus pareça privilegiar os jovens. Diante disso, creio que interessa pensar também em uma virada epistemológica. Se, tradicionalmente, a instrução sobre os aspectos culturais advinha do sujeito mais velho e, portanto, com maiores vivências, na sociedade que vem sendo construída pelos nativos digitais, o deslocamento da experiência parece que se dá no fluxo inverso.

Em uma velocidade vertiginosa, a indústria passa a lançar novos equipamentos para suprir as demandas de maior eficácia na transposição do ciberespaço: mais recursos para as produções de presença, maior agilidade para a circulação dos dados e mais rapidez para a navegação nas redes. Contudo, esse processo de aculturação em direção a um “ciberplaneta” não é totalizante no que se refere à abrangência de acesso e de uso dos dispositivos em rede. Na década de 1980, Gibson (*apud* CRUZ, 2007, *online*) anunciava: “O futuro já está aqui; só não está bem distribuído”.

Lévy (1999, p.49-50), ao utilizar a expressão ciberespaço, já se propunha a anunciar as alterações que o uso da *web* causaria em todos os campos da existência humana:

Os suportes de inteligência coletiva do ciberespaço multiplicam e colocam em sinergia as competências. Do design à estratégia, os cenários são alimentados pelas simulações e pelos dados colocados à disposição pelo universo digital. Ubiquidade da informação, documentos interativos interconectados, telecomunicação recíproca e assíncrona em grupo e entre grupos: o ciberespaço faz dele o vetor de um universo aberto. Simetricamente a extensão de um novo espaço universal dilata o campo de ação dos processos de virtualização.

Se a constituição de um ciberespaço altera funções cognitivas a partir de processos de ubiquidade e interconexão, a velocidade das trocas de informações altera também os diversos processos de criação que navegam através desse ciberespaço. E as relações de temporalidade podem expandir suas fronteiras ao considerar as interações virtuais. Na perspectiva que Lévy (1996, p. 12) traz:

[...] o virtual, rigorosamente definido, tem somente uma pequena afinidade com o falso, o ilusório ou o imaginário. Trata-se, ao contrário, de um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido sob a platitude da presença física imediata.

É nesse sentido que a descrição do virtual convida a analisar sua relação com o tempo cronológico. O virtual pode ser considerado um estado de temporalidade, que não pode ser ajustado totalmente como “atual”. Ainda que esse percurso pareça simultâneo, há um pequeno hiato de tempo para a informação percorrer o ciberespaço até seu destino. Quando, na citação anterior, Lévy (1996, p. 12) trata o virtual também como “poços de sentidos” a prospectar noções de “presença física”, é possível considerar a virtualidade promovida pelas mídias digitais como produtora de camadas de significação para as concepções de corpo e de presença. Se a cibercultura não nega os usos do corpo, mas os problematiza e, por consequência, abarca compreensões diversas a respeito deles, cabe lembrar o que Santaella (2003, p. 31) aborda a respeito do “pós-humano”:

Estou ciente de que a expressão “pós-humano” é perturbadora. De fato, essa expressão pode trazer muitos mal entendidos. O primeiro significado que costuma vir à mente das pessoas é o de que o humano já era, foi-se, perdeu-se no golpe dos acontecimentos. Não se trata disso. O termo pós-humano vem sendo empregado especialmente por artistas ou teóricos da arte e da cultura desde o início dos anos 90. A expressão tem sido usada para sinalizar as grandes transformações que as novas tecnologias da comunicação estão trazendo para tudo o que diz respeito à vida humana, tanto no nível psíquico quanto social e antropológico. Há alguns autores que até defendem a ideia de que se trata de um passo evolutivo da espécie. Uso a expressão deliberada e estrategicamente para chamar atenção para o fato de que não podemos nos furtar à reflexão sobre as modificações por que o ser humano vem passando, modificações não apenas mentais, mas também corporais, moleculares.

Serres (2013, p. 50) pondera sobre o estado de um “corpo piloto” que opera dispositivos que funcionam como um cérebro fora do corpo, como uma cabeça que, ao ser decapitada, libera o sujeito de atividades que podem ser delegadas para uma máquina. Para isso, o autor utilizou uma metáfora da lenda de São Denis²¹, descrita no livro *Polegarzinha*, ponderando que

²¹ Serres (2013, p. 35) conta que, no século das perseguições aos primeiros cristãos, o exército romano prendeu Denis, um bispo eleito em Paris. Ele foi condenado à decapitação no alto de uma colina hoje chamada de Montmartre. Em vez de subirem até a colina, os soldados decapitaram Denis no caminho. A cabeça do bispo rolou pelo chão, mas o próprio Denis a juntou e seguiu subindo a ladeira carregando-a nas mãos.

A Polegarzinha abre seu computador. Mesmo sem se lembrar da lenda, ela considera ter a própria cabeça nas mãos e à sua frente, bem cheia, haja vista a quantidade de informações disponíveis, mas também bem constituída, já que os motores de busca trazem, à vontade, textos e imagens. A Polegarzinha tem externamente sua cognição, antigamente interna, como São Denis, que tinha a cabeça fora do pescoço. [...] Como ela, ultimamente todos nos tornamos São Denis. [...] Nossa inteligência saiu da cabeça ossuda e neuronal. Entre nossas mãos, a caixa computador contém e põe de fato em funcionamento o que antigamente chamávamos nossas “faculdades”: uma memória mil vezes mais poderosa do que a nossa; uma imaginação equipada com milhões de ícones; um raciocínio, também, já que programas podem resolver cem problemas que não resolveríamos sozinhos. Nossa cabeça foi lançada à nossa frente, nessa caixa cognitiva objetivada (SERRES, 2013, p.35-36)

As reflexões provocadas por imagens figuradas de uma máquina como um órgão fora do corpo ou como um acessório inserido no corpo mostram-se como um solo fértil para conjecturas em todos os campos do conhecimento. Ao analisar as concepções pedagógicas em mutação, Serres (2013, p. 45-46, grifo nosso) afirma ainda que:

[...] ensinar era uma oferta. Exclusiva, semicondutora, ela jamais ouvia a opinião ou a voz da demanda. Isso acabou. Com sua nova onda, a **tagarelice** rejeita essa oferta e anuncia, inventa, apresenta nova demanda, provavelmente de um novo saber.

Tagarelice, aqui, que poderia ser entendida como a polifonia de falas conquistada pelos estudantes quando a escola deixa de ser o único espaço para a aquisição de informações. Antes de pormenorizar sobre as experiências do adolescente nativo digital no meio escolar, procurei analisar mais de perto as práticas que constituíam seus momentos de entretenimento quando o engajamento nas atividades poderia ser qualificado de universo lúdico. E parti da premissa de que o jogo eletrônico seria considerado uma das suas preferências.

Letícia Perani Soares, na sua Tese de Doutorado intitulada *O maior brinquedo do mundo: a influência comunicacional dos games na história da interação humano-computador* (2016, p. 60), explica que

No Brasil, são utilizadas as palavras jogos eletrônicos e o anglicismo videogame (bem como a sua abreviação, *game*), e podemos ressaltar que todos estes termos são empregados de forma genérica, sem que se faça a distinção entre os três tipos de jogos eletrônicos mais comuns [...] : os desenvolvidos para o uso em consoles, caseiros; os jogos desenvolvidos para o uso em computadores; e os arcades (mais conhecidos no Brasil como fliperamas), máquinas computacionais dedicadas, desenvolvidas especificamente para o uso em ambientes públicos. Apesar destas diferenças maquímicas, tornou-se comum a não-diferenciação dos termos.

O modo de acessar cada um desses tipos de jogos evidencia que a idade, a condição econômica e a distância geográfica entre os sujeitos e as máquinas sofrerão alterações, o que vai acarretar a construção de preferências. Para Soares (2016, p. 63) “prazer, engenhosidade, exploração” configuram o conceito de jogo, ao que ela complementa

[...] nosso instinto de exploração ressaltado pelas atividades lúdicas vem da necessidade biológica de buscar coisas que nos são prazerosas – exploramos para adquirir recompensas, e essas recompensas nos dão prazer, e nos fazem também aprender, de forma colateral. Adotamos também o conceito de que a exploração em jogos eletrônicos é a atividade de reconhecimento das regras de um determinado sistema computacional, por meio do seu uso proativo. Explorar um ambiente virtual também envolve o emprego de suas ferramentas (avatars, objetos do jogo menus, mapas etc.) em tarefas diversas, a partir do uso das interfaces de utilização – joysticks ou sensores de movimentos, por exemplo – e a elaboração de rotinas de utilização feitas pelo jogador: saber o que pode ser realizado, descobrir quais os limites de manipulação da informação que o jogo oferece. Do mesmo modo, é importante lembrar que este movimento só é permitido aos jogadores graças à sensação de manipulação direta, ou de agência, que fornece estas possibilidades de “ciberatividade” (SOARES, 2016, p. 63).

Nesse sentido, o *game* pode igualar-se a outra brincadeira milenar, mesmo que em um outro suporte, mesmo que com outros materiais. Como aponta Fortuna (2018, p. 173):

Há de se considerar que todo jogo, eletrônico ou não, tem algum conteúdo, seja ele pedagógico, fantástico, violento ou, simplesmente, relativo aos modos de ser e de viver de determinada época. A ele subjaz uma visão de mundo que também é assimilada quando se joga. Entretanto, ao contrário do que muitos pensam, a assimilação desse conteúdo, junto com a visão de mundo e seus valores implícitos, não é passiva; na verdade, trata-se de uma apropriação ativa por meio da qual quem joga ressignifica reiteradamente aquele objeto lúdico e, por conseguinte, seu conteúdo. Por isso, a ação livre é tão importante para que a brincadeira de fato ocorra. Mas, também por isso, a interação é fundamental: é ela que permitirá os ajustes, as atualizações e as adaptações tanto à realidade quanto aos desejos, renovando seu sentido.

Do estudo dos jogos eletrônicos, originou-se o neologismo gamificação, que passou a ser utilizado a partir da década de 1990, como um descritor para as práticas da transposição das características dos *games* para processos de ensino-aprendizagem, seja no contexto da educação formal, seja em treinamentos de caráter profissional. Também usada como sinônimo de ludicidade, a gamificação como prática educacional, segundo Bruno Amarante Couto Rezende e Vania dos Santos Mesquita (2017, p. 1005), desenvolve nos estudantes “competências como colaboração,

cooperação, pensamento crítico, autonomia, domínio, conteúdos e limites”. Os autores acreditam ainda que

[...] é importante conhecer e distinguir os elementos significativos dos jogos para a prática pedagógica, dos quais destacam-se: missão; enredo e personagens; níveis; objetivos; recursos e itens; colaboração e ajuda; desempenho e nível de experiência desenvolvido; pontuação. (REZENDE; MESQUITA, 2017, p. 1005).

Entre as opções de entretenimento, o *game* mostrou-se como um suporte lúdico de acesso facilitado graças à popularização das mídias digitais, trazendo peculiaridades no tratamento das imagens, das sonoridades, das temáticas, além do envolvimento sinestésico do sujeito no ato de jogar. A variedade de jogos existentes permite, inclusive, que se abandone a cena estereotipada do usuário do *game* como alguém solitário confinado a um sofá tendo numa máquina sua constante e única companhia.

Durante a pesquisa teórica sobre o nativo digital e suas práticas lúdicas, tive a oportunidade de conhecer um pouco sobre o “universo *gamer*”. Universo *gamer* pode ser a denominação para um canal do *Youtube*²², portal de jornalismo, nome de evento que congrega equipes de jogadores ou, ainda, campeonatos que medem a proficiência em determinados jogos.

Conheci também algumas categorizações para modalidades de jogos eletrônicos, como *serious games*, *advergames* e *exergames*. *Serious games* (jogos sérios) são *games* criados com um propósito que não consiste apenas no entretenimento, mas sim na utilização da mídia como uma ferramenta de ensino, geralmente por meio de simulações.

No jogo sério a educação – em sentido amplo e nas suas mais variadas formas – é o objetivo principal, ao invés de entretenimento. Esse tipo de jogo deve ter pelo menos três componentes obrigatórios: objetivo de aprendizagem (explícito ou não); deve permitir simulação em mídia interativa envolvente; e deve ter algum elemento de jogo (TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO, [2017], *online*).

²² A palavra “**youtube**” foi criada a partir de dois termos da língua inglesa: “you”, que significa “você”, e “tube”, que provém de uma gíria que muito se aproxima de “televisão”. Em outras palavras, seria a “televisão feita por você”. O Youtube foi criado em fevereiro de 2005, por Chad Hurley e Steve Chen, dois funcionários de uma empresa de tecnologia situada em São Francisco, EUA. O *site* surgiu em virtude do inconveniente que era compartilhar arquivos de vídeo, já que estes eram muito grandes, o que dificultava seu envio por e-mail (DANTAS, c2020).

Os ambientes virtuais de ensino-aprendizagem desenvolvidos para trabalhos escolares ou acadêmicos também constituem exemplos dessa categoria. *Advergames* são jogos que partem da fusão entre propaganda (*advertise*) e jogo (*game*), sendo uma estratégia de marketing de empresas para promover marcas e/ou produtos por meio de uma exposição mais prolongada do que em um anúncio regular. Nessa perspectiva, os modos de recepção são usados de forma explícita com o objetivo de lucrar sobre o fascínio que os *games* produzem.

A grande sacada de realizar estas ações é a de que o público alvo encontra-se totalmente imerso no ambiente virtual em seu momento de lazer, o que causará uma interatividade divertida entre consumidor e marca. A exposição média de uma marca ou produto em um Advergame é de 5 a 30 min, tempo muito maior do que na mídia televisiva ou impressa (VEKONY, 2012, *online*).

Exergames são também conhecidos como *active games* ou jogos ativos. Diferenciam-se dos demais jogos por exigirem um esforço físico maior do que o convencional, sendo então fisicamente similares ao exercício de um esporte ou uma atividade física. A título de exemplificação, trago a proposta de atividade de extensão denominada “*Exergames* na educação física: ferramentas para o ensino e promoção da saúde”. Desenvolvida na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), a proposta justifica a importância dos *exergames* quando

[...] possibilitam ao jogador ter a experiência motora e esforço físico similar a um esporte ou atividade física. Assim, a realidade virtual disponibilizada nestes games proporciona não apenas a motivação para o divertimento, mas também fornece orientações e feedbacks para que o jogador execute os movimentos, sejam eles as técnicas dos diferentes esportes ou apenas movimentos de equilíbrio ou de ginástica (EXERGAMES, 2017, *online*).

A plataforma conhecida como *Kinect* é utilizada para rodar *exergames*, e sua tecnologia permitiu avanços nas sensações imersivas provocadas pelos jogos.

A tecnologia do Kinect permite que os jogadores interajam livremente com os jogos de videogame, sem ter a necessidade de ter o controle em mãos, ou seja, apenas através dos movimentos do próprio corpo. O Kinect funciona através de duas câmeras, uma que reconhece o rosto da pessoa e outra infravermelha, que é capaz de reconhecer os movimento e profundidades. Esta última câmera divide o corpo humano em 48 pontos, que são identificados em tempo real, através de sensores. O aparelho ainda é equipado com um microfone micro-vetorial, capaz de captar e isolar a fala dos jogadores do som ambiente, além de conseguir captar comandos de voz. O Kinect compreende linguagens, sinais e movimentos, e faz com que os jogadores possam jogar e brincar, sem precisar estar segurando nada para

que o jogo faça os mesmos movimentos (COMO FUNCIONA..., [201-], *online*).

Se o *kinect* pode assemelhar-se a um espelho com cenários, gerando bastante interesse em seus usuários, um *exergame* chamado *Just dance* também poderia, a meu ver, trazer recursos para o engajamento físico nas aulas de teatro. *Just dance* é um jogo que completa 10 anos. Apresenta propostas de coreografias para músicas de diferentes ritmos, para as quais há uma sequência prévia de movimentos sugeridos. Os jogadores escolhem um avatar para seguir, desenvolvendo a coreografia ou não.

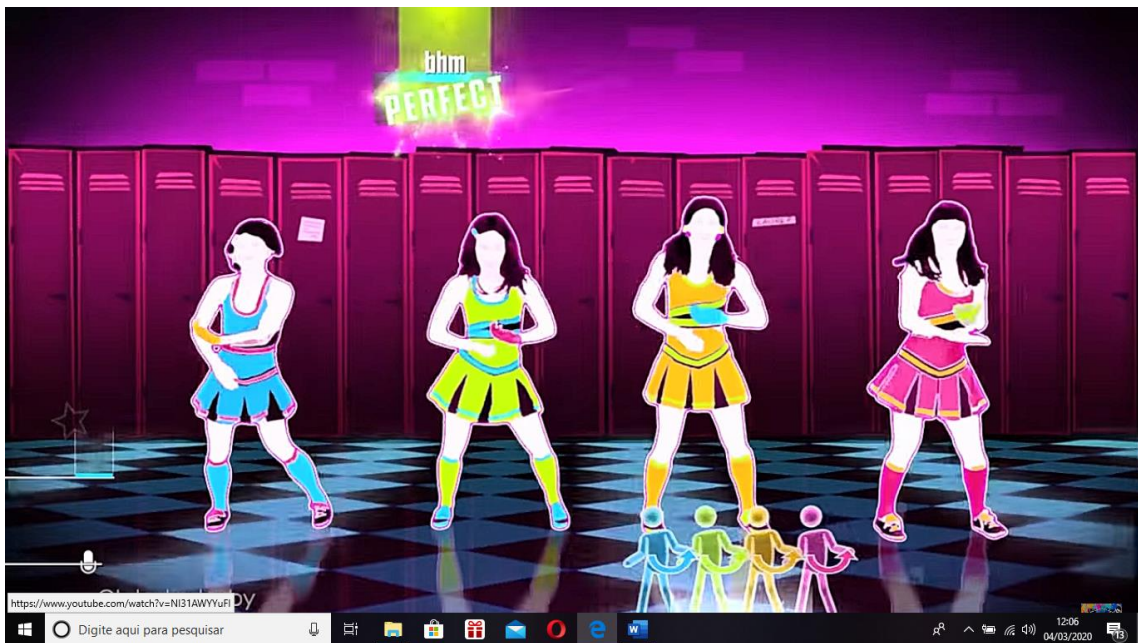


Figura 1 – Print da tela do computador mostrando uma das interfaces do *Just Dance*
 Fonte: Just dance like all stars (2017, *online*)²³.

A empresa que criou e mantém o jogo destaca a sua popularização no Brasil:

“Há dez anos, Just Dance proporciona uma jornada incrível para pessoas de todas as idades que querem se divertir, se cuidar e competir a qualquer hora e lugar”, afirma Bertrand Chaverot, diretor da Ubisoft para América Latina, que reforça a importância da comunidade brasileira para o sucesso do jogo. “Só no Brasil são 20 milhões de jogadores, quase 63% de todo público da América Latina! O país tem um bicampeão mundial, foi o único fora da Europa a sediar a principal competição do jogo e conta com uma comunidade extremamente engajada, que reflete a alegria de Just Dance por onde passa” (RICELLI, 2019, *online*).

²³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NI31AWYYuFI>. Acesso em: 4 mar 2020.

No olhar de caráter mais exploratório que debrucei sobre o universo *gamer*, foi interessante perceber que muitos *designers* de *games* adotam a conceituação de jogo consagrada por Johan Huizinga (1872–1945) na obra *Homo Ludens*:

O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da “vida quotidiana” (HUIZINGA, 2004, p. 33).

No contexto da Arte na escola, a participação voluntária costuma ser um primeiro desafio a superar. O estudante que está em uma aula regulamentada por um currículo obrigatório pode não ter, *a priori*, a condição de desejo para participar, aprender, criar. Portanto, de alguma maneira, as metodologias de ensino-aprendizagem precisam atender ao propósito de engajar os alunos nas atividades.

O fato de um jogo, seja de qualquer natureza, trazer implícito um pacto de experimentação de um contexto fora do cotidiano predispõe o jogador a organizar-se em um tempo e em um espaço também distintos da realidade. E, para que isso ocorra, há que se estabelecer entre os jogadores acordos, convenções e regras a seguir. Assim, estados de emoção diante dos jogos podem ocorrer de forma diferente para cada um dos participantes, afetando-os em maior ou menor intensidade.

Neste capítulo, procurei caracterizar o adolescente do século XXI que chega à escola subjetivado por suas práticas lúdicas e por suas referências simbólicas em uma condição de ubiquidade tecnológica. Procurei ancorar essas caracterizações abordando as visões de teóricos de dentro e fora do Brasil a fim de compor uma base conceitual para a etapa empírica que será apresentada na sequência da Tese.

2 A ESCOLA FRENTE AO JOVEM NATIVO DIGITAL

A escola é um dos territórios “onde e sobre” mais se fala em transformações. Ainda assim, é um lugar com profundas contradições entre discursos e práticas, e isso ocorre até mesmo em escolas que se propõem a pesquisar e implementar inovações.

No período de duração desta Tese (2015 – 2020), foi escrita e implementada no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esse documento busca orientar os currículos dos sistemas e das redes de ensino de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o território nacional, partindo do pressuposto que, ao estabelecer o acesso a conhecimentos, competências e habilidades de forma igualitária, a Base promoveria na educação brasileira uma formação humana integral que colaboraria para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No que se refere à cultura digital na escola, a BNCC apresenta a seguinte reflexão:

[...] imbricada à questão dos multiletramentos, essa proposta considera, como uma de suas premissas, a diversidade cultural. Sem aderir a um raciocínio classificatório reducionista, que desconsidera as hibridizações, apropriações e mesclas, é importante contemplar o cânone, o marginal, o culto, o popular, a cultura de massa, a cultura das mídias, a cultura digital, as culturas infantis e juvenis, de forma a garantir uma ampliação de repertório e uma interação e trato com o diferente (BRASIL, 2018, p. 70).

O que vejo em consonância com o que a BNCC traz em relação ao componente curricular Arte:

O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas (BRASIL, 2018, p. 195).

Nesse sentido, cabe enfatizar que a “força da lei educacional” não garante o ambiente fecundo para as trocas culturais. Aliás, sobre os ambientes de escolarização formal, é plausível afirmar que ainda são poucas as atividades pedagógicas que oportunizam o envolvimento dos estudantes com a presença do outro. O próprio ambiente escolar se organiza para um regramento/cerceamento dos espaços de

convívio com práticas que coíbem a comunicação do estudante com seus pares. Eu poderia citar inúmeros estudos que se debruçaram sobre tal temática, mas acredito que a mera visualização do espaço físico destinado aos alunos fala por si.

O cenário que se pode ver nas escolas brasileiras é composto ainda por mesas individuais, dispostas em fileiras, tendo o professor à frente ou circulando pela sala. E, na maioria delas, é esse o espaço que o professor de teatro terá para trabalhar.

Apesar disso, enquanto a escola prioriza o silêncio e o uso do espaço em ações individualizantes, nas artes cênicas ocorre o oposto. Nas aulas de teatro, é permitido que o estado de afecção em sintonia com o desejo de construir algo em comum apareça como resultado de processos de ensino-aprendizagem. Tais aportes para a formação do sujeito promovem engajamentos de forma que o conceito de presença seja construído em concomitância aos conceitos de espaço e de tempo.

O estado de presença vivido nas atividades teatrais pode reunir elementos que resultam em um “estado de ser” diferenciado de um “ser no cotidiano escolar”. É nas aulas de teatro que a presença se expressa na impossibilidade de desconsiderar o outro, na impossibilidade de desprezar a presença do outro. Expressa-se também na ruptura com a linearidade temporal para a produção de conhecimentos e potencializa os usos dos espaços de forma expandida, diversificada e transformada. O compartilhamento de presença cênica com outros atores e com a plateia, a improvisação de ações e a possibilidade de desenvolver poéticas em comum colaboram para a formação do sujeito em sintonia com o desenvolvimento da alteridade e da possibilidade de antecipação para resolver problemas inesperados, evidenciando operações de pensamento abstrato como habilidade cognitiva.

A Arte na escola permite a experiência do imponderável, do inédito, de algo que é originado num pensamento racional, mas imprevisível em seus desdobramentos. A apropriação de conhecimentos em Arte difere da apropriação nas ciências exatas e na natureza, onde há leis e princípios a validar. A esse respeito, Carminda André (2007, p. 126) ressalta a importância em distinguir a natureza do conhecimento científico e do conhecimento artístico:

Enquanto a ciência compreende o conhecimento como o resultado de um projeto de pesquisa, com hipóteses e experimentos para sua confirmação, a experiência artística acontece a partir de um início preciso, que produz movimento e não se poderá prever o sentido tomado. Nela, sujeito e objeto se fundem e se confundem. A ação criativa é processo e produz possibilidades, enquanto o experimento científico é projeto e deve produzir produtos acabados. Sendo assim, um programa de ensino em arte, que objetive a experiência criativa, não conduz alunos para a realização de uma finalidade técnica ou conteudística e não objetiva a realização de um produto acabado.

Um dos desafios desta Tese foi a busca pela compreensão desse “início preciso” capaz de produzir “movimento” para a experiência artística. Reiterando que as artes cênicas possuem a sua forma própria de produção de conhecimento, busquei o que Wladilene Lima (2012, p. 1) propõe como epistemologia inventiva para as artes cênicas:

[...] construção processual do conhecimento; contextualização cultural-política do conhecimento; perspectiva da incerteza e da busca na aventura do conhecer: Lógica da descoberta, em detrimento da lógica da prova; ótica da complexidade, a exigir transdisciplinaridade e articulação de saberes; diálogo crítico/interlocução entre diferentes pensamentos e vertentes analíticas; trânsito Ciência/Arte; tessitura teoria/empíria na construção do conhecimento; rigor criativo; liberdade metodológica de constituição de caminhos, com pluralidade de recursos e estratégias; e ecologia de Saberes.

Considerarei esses pressupostos epistemológicos como relevantes não só para o teatro na escola, mas para todos os campos do conhecimento, por terem em seu escopo a noção de interdisciplinaridade.

Entre as mais diversas perspectivas teóricas e metodológicas, André (2007, p. 94) considera importante observar que há “necessidades do teatro e da vida cultural que caminham em paralelo com as necessidades do teatro no ambiente escolar” e que essas precisam “manter-se plurais”, sem que haja uma reconstituição de modelos positivistas de ensino, nos quais há um saber hierarquicamente valorado emanando do professor. Nesse sentido, a autora defende um modelo de ensino do Teatro na escola apoiado na experimentação, na invenção, reiterando que “o conhecimento não é algo que se adquire, mas algo que se inventa no fluir da aula. O que se aprende são modos de aprender” (ANDRÉ, 2007, p. 121). E, nesse sentido, reconheço que as ideias de André somam ao que Viola Spolin (1998, p. 12-13) traz sobre o tratamento das convenções teatrais a partir da experiência obtida com o jogo:

As técnicas teatrais estão longe de ser sagradas. [...] Quando uma técnica teatral ou convenção de palco é vista como um ritual e a razão para sua inclusão na lista das habilidades do ator é perdida, então ela se torna inútil. [...] As técnicas não são artifícios mecânicos. [...] Quando o ator realmente sabe que há muitas maneiras de fazer e dizer uma coisa, as técnicas aparecerão. [...] Pois é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão fluente de comportamento no palco. Os jogos teatrais fazem isto.

Seguindo pelo viés das correntes interacionistas de aprendizagem, nas quais se considera que são as ações do sujeito sobre o seu ambiente que promovem aprendizagens, cabe questionar também como a formação de professores pode dar conta da inserção das mídias nos cursos de licenciatura. Na Tese de Doutorado de Fernanda Areias de Oliveira (PPGIE/UFRGS, 2016), foi possível encontrar um estudo sobre a formação de professores para a Educação Básica em tempos de intermedialidade. Ao analisar o panorama histórico, a telepresença, as noções de corpo expandido e de videocenografia, a autora procura “pensar como formar professores de teatro capazes de lidar de forma autônoma com os conteúdos do teatro contemporâneo, gerando experiências estéticas relevantes em suas salas de aula” (OLIVEIRA, 2016, p. 36). Para a autora, é preciso

Reconhecer na cena contemporânea processos passíveis de serem empregados no contexto escolar se mostra cada vez mais como uma alternativa importante para tornar o ensino de teatro significativo para os estudantes. Isso implica um processo de abertura do ambiente escolar aos princípios de composição estética da cena, agora também mediado por máquinas trazidas pelos próprios discentes (OLIVEIRA, 2016, p. 17).

É necessário pensar sobre a condição do docente como parte desse contexto:

Deste modo, parte-se do pressuposto de que professores não têm como “habitar” em um espaço-tempo, denominado Cibercultura, sem estar em diálogo com os desafios e possibilidades do educar neste mesmo espaço-tempo. E nesse contexto, o da Cibercultura, a formação de professores em um espaço-tempo com uma mobilidade, plasticidade e “liquidez” tão presentes em nosso cotidiano, torna-se um desafio, ainda mais, tratando da formação continuada em serviço, àquela que ocorre quando o profissional professor já está imerso no mundo do trabalho, formação que está contida no desenvolvimento profissional desse professor (GERZSON; BARROS; BRITO, 2014, p. 380).

Se a ubiquidade tecnológica e a convergência de mídias podem se constituir em uma provocação epistemológica para os estudantes da Educação Básica e seus professores, seria possível caracterizar a cibercultura como um universo cultural

comum? Universo esse repleto de novos problemas e desafios artísticos no tratamento do espaço, do tempo e da presença?

O que denomino aqui como universo cultural é o conjunto de sistemas simbólicos que oportunizaria uma base comum para a criação de poéticas, ainda que a ausência de sentidos totalizantes, universais, possa ser uma das características da sociedade contemporânea. E, nessa direção, pode-se questionar o que Jacques Lecoq (2014, p. 82, grifos do autor) fala sobre criação:

Ela nos leva ao encontro da vida *essencializada* naquilo que costumo chamar de *fundo poético comum*. Trata-se de uma dimensão abstrata, feita de espaços, de luzes, de cores, de matérias, de sons, que se encontram em cada um de nós. Esses elementos estão depositados em nós, a partir de nossas diversas experiências, de nossas sensações, de tudo aquilo que vimos, escutamos, tocamos, apreciamos. Tudo isso fica em nosso corpo e constitui o fundo comum a partir do qual surgirão impulsos, desejos de criação. É preciso, então, em meu processo pedagógico, atingir esse *fundo poético comum*, para não ficar na vida tal qual ela é, ou tal qual ela surge. Os alunos poderão, assim, ascender novamente rumo a uma criação pessoal.

Seria a presença massiva e quase constante do ecrã uma hipótese para esse fundo poético comum? Atualmente, não parece mais possível acreditar em um fundo poético inteiramente “comum”; é preciso reconhecer a subjetividade da potência criativa bem como as transformações sociais e tecnológicas que imprimem diferenças perceptivas. Nesse sentido, tomei a liberdade de pensar o conceito de Lecoq (2014) como interrogação sobre a onipresença dos dispositivos tecnológicos nas criações contemporâneas dos estudantes. Esse *fundo poético comum*, portanto, não pode ser visto como estanque ou homogêneo, mas sim como algo permeado pelas concepções e pelas produções artísticas contemporâneas que passam a existir na ubiquidade tecnológica. Então, sim, parece provável que a cibercultura apareça como uma noção que não se pode mais definir como causa ou consequência disso.

Na busca pelas aproximações com o Teatro possível e desejado pelos estudantes da Educação Básica, há algo que represente sistemas simbólicos culturais de maneira hegemônica? Até que ponto a simples permissão para o uso do celular nos processos de criação cênicos não poderia contribuir para a constituição do que se poderia chamar de “arte de aprender”.

Se por um lado, com raras exceções, as condições para o trabalho dos docentes em Artes Cênicas na Educação Básica costumam ser bastante precárias, por outro lado, há uma potência oferecida pelo uso dos dispositivos tecnológicos que

poderia ser explorada. Aproximando-se dessa ideia de invenção, o matemático e educador Seymour Papert (1994) defende a valorização da aprendizagem na escola pelo uso de objetos concretos e vê o computador como um instrumento que amplia as possibilidades de bricolagem, de exploração lúdica. Enfatiza que a cultura da simulação que a virtualidade oferece se assemelha mais à exploração de um instrumento musical do que ao manuseio de uma máquina qualquer.

Dessa forma, o uso do computador foi defendido por ele como auxiliar no processo de construção de conhecimentos, como uma poderosa ferramenta educacional. Papert (1994) defende que a escola precisa engendrar esforços no sentido de promover a aprendizagem, e não apenas buscar metodologias de ensino. Ao difundir o conceito de “matética” como arte de aprender, sintetiza sua teoria que se inscreve na vertente construcionista da Pedagogia. Ao contrapor as teorias positivistas de aprendizagem, Papert (1994, p. 91) diz ainda:

Não é usar a regra que resolve o problema; é pensar sobre o problema que promove a aprendizagem. O mesmo ocorre com o falar sobre os problemas ou mostrá-los para alguém mais. O que é matética aqui é a mudança de foco do pensar se as próprias regras são eficazes na aplicação imediata, para procurar explicações múltiplas do modo como trabalhar com as regras pode contribuir, a longo prazo, para a aprendizagem. Para salientar o argumento de uma forma certamente exagerada, sugiro que qualquer tipo de “brincar com problemas” melhorará as competências subjacentes a sua solução.

Tanto André (2007) como Papert (1994), partindo de áreas distintas como o Teatro e a Matemática, apontam como proposta para a escola contemporânea os princípios que identifiquei como sendo da ordem da invenção, da autonomia e da transdisciplinaridade. Quanto às condições de trabalho, por mais repetitivo que essa assertiva possa parecer, há uma constatação de precariedade. Precariedade no que se refere a espaço físico, no tempo de aula com cada grupo de estudantes e na escassez de recursos para a organização de experimentações cênicas inovadoras. Tal panorama, obviamente, oferece entraves para que os estudantes sejam plenamente respeitados em seu direito a um processo formativo em Arte e, ainda, impede que o professor possa oferecer uma diversidade de práticas artísticas.

Contudo, o uso dos dispositivos tecnológicos está presente na maior parte dos espaços escolares, e suas ferramentas ou aplicativos oferecem possibilidades múltiplas de acesso e experimentação de forma virtual a dados textuais, sonoros e imagéticos que, por vezes, são desconsiderados como elementos para os processos

de criação. Essa utilização para a resolução de problemas, a expressão de desejos, as produções poéticas, como dito anteriormente, já pode ser vista nos corredores da escola, em ações frequentes de trocas de informações e de produções de conteúdo midiático.

Os *smartphones* já constituem laboratórios virtuais usados em larga escala nos momentos extraclasse dos estudantes. Engendram materialidades, medialidades e temporalidades típicas da cibercultura. Por meio dos dispositivos tecnológicos, os alunos conquistam autonomia na busca de saberes, articulam a transversalização desses saberes e experimentam uma constante inovação nas formas de acessar e de explorar conteúdos interconectados no sentido prático.

Afastando a ideia de rendição à onipresença dos dispositivos tecnológicos, parece desejável investigar que comportamentos instaurados a cibercultura já formatou e, ainda, visitar referenciais teóricos multidisciplinares para pensar sobre isso no âmbito das artes da cena na escolarização básica. Até porque, a utilização frequente de dispositivos tecnológicos nas produções artísticas fomenta recorrentes questões sobre as artes cênicas. Conforme Silva (2011b, p. 8):

Cada vez mais a cena teatral contemporânea serve-se da eletrônica, eletromagnetismo e informática, ampliando os recursos técnicos a serviço de sua composição. Observa-se o emprego de tecnologias, particularmente o uso de vídeos e de microfones, tanto na cena do teatro comercial quanto naquela considerada “cult”. Evidentemente, a densidade de produções e o grau de sofisticação dos recursos tecnológicos empregados sobre a cena variam de um país para outro, refletindo tanto uma maior ou menor permeabilidade cultural quanto um maior ou menor poder econômico da produção artística.

Nessa “permeabilidade cultural” é que pode estar o elo entre os processos formativos em artes cênicas na escola e a cibercultura. Não apenas quando o professor reconhece as práticas culturais dos seus alunos como construções poéticas, mas também quando passa a tratar ações de medialidade como recursos para constituição de materialidades e temporalidades cênicas.

Ao tratar dos tensionamentos entre a cena contemporânea e a presença da *internet* como constituinte de novas formas de convívio entre o teatro e o espectador, Mariana Lima Muniz e Maurilio Andrade Rocha (2016) afirmam um processo de reinvenção do espaço e do tempo para o acontecimento teatral.

No caso do teatro, arte fundamentalmente relacionada ao rito, o convívio entre atores e espectadores no aqui e agora, para além da intervenção da máquina, seria sua característica primordial. [...] E são justamente estas características que o colocam em crise como expressão ética, estética e política da sociedade moderna. [...] Estas características seriam, igualmente, o que colocaria o teatro em um lugar de resistência frente à mecanização das relações humanas (MUNIZ; ROCHA, 2016, p. 11-12).

Para os autores, a *internet* pode representar uma “tensão ontológica” sobre o teatro quando exclui a presença e o convívio entre os atores, os técnicos e a plateia. Sem a pretensão de esgotar as reflexões sobre o tema, procurei checar uma possível polifonia que conciliasse um projeto de escola que de fato servisse aos desafios que a Arte e a ciência contemporâneas apresentam.

3 INSTRUMENTALIZAÇÃO PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESTUDOS CONCEITUAIS E CAPACITAÇÕES ARTÍSTICAS

Nos capítulos anteriores, procurei abordar o conceito de nativo digital estabelecendo relações entre a pedagogia das artes cênicas na escola contemporânea e a perspectiva da ubiquidade tecnológica. Se minha questão de pesquisa traz a necessidade de investigar o engajamento nas aulas a partir da consideração pelas referências simbólicas dos adolescentes da cibercultura e a hipótese se dá pelo hiato entre as suas práticas lúdicas e o que a escola permitia/acolhia como recurso e método para os seus estudos, o conceito de dispositivo mostra-se como imprescindível para que se complemente essa análise.

3.1 ESTUDOS CONCEITUAIS

“Dispositivo” tem uma base conceitual ampla e multidisciplinar. Ao investigar a semântica de dispositivo, encontrei o duplo emprego da palavra. Dispositivo pode ser utilizado como adjetivo e como substantivo masculino:

/adj

1 Relativo a disposição.

2 Que determina, que ordena.

sm

1 Aquilo que contém ordem; norma, preceito, prescrição.

2 Qualquer peça ou mecanismo de um aparelho destinado a um fim específico.

3 Conjunto de ações com planejamento e coordenação implementadas por uma administração.

4 Jur Parte de uma lei ou sentença contendo uma decisão.

5 Mil Formação de uma unidade de ataque.

Dispositivo cênico, Teat: cenário, acepção.

Dispositivo de entrada, Inform: dispositivo usado para alimentar o computador com informações externas.

Dispositivo de saída, Inform: dispositivo usado para oferecer o resultado do processamento de dados (DISPOSITIVO, c2020, *online*).

Tanto na função de adjetivo como na de substantivo pode-se ver o significado de regramento e ordenação. Dispositivo pode ter um caráter administrativo, jurídico ou militar que restringe alguma função, mas também, paradoxalmente, pode ter aspectos que permitem desencadear alguma função.

A palavra dispositivo vem sendo empregada, frequentemente, para referir as estruturas políticas que determinam os comportamentos nas relações entre o saber e

o poder, em especial no pensamento de Michel Foucault (1926-1984). Para Foucault (2008, p. 138), um dispositivo é constituído por

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

A concepção de dispositivo de Foucault é apresentada pelo filósofo italiano Giorgio Agamben (2005, p. 13) do seguinte modo:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e – por que não – a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há, milhares e milhares de anos, um primata – provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam – teve a inconsciência de se deixar capturar.

Para a atriz Lilith de Moraes Marques (2013, p. 25), o dispositivo pode tanto ser aquilo que determina e ordena como o que permite escapes:

O termo dispositivo reúne, na obra foucaultiana, as instâncias de saber, poder e subjetividade. Nesses casos, o dispositivo serve tanto para nomear o conjunto de forças de repressão e escape operadas pelo poder em diversos campos, inclusive o da sexualidade, quanto para determinar as relações entre visibilidade e produção da subjetividade, nos estudos voltados para o assujeitamento. Assim, mecanismos de poder que produzem repressão e controle também geram subversão das normas que os motivaram.

Em face do entendimento de Foucault, tenho acordo em relação aos processos de assujeitamento que a ubiquidade tecnológica proporcionaria ao adolescente contemporâneo; contudo, neste trabalho pretendi operar com o sentido de “subversão das normas” referidas anteriormente por Marques. Isso porque eu também trataria do dispositivo como protagonista de situações nas quais os saberes sobre as técnicas, as mídias e a escola estariam sob tensão.

Assim, em vez de dispositivo como assujeitamento, eu queria ver o aspecto de “dispositivo cênico” em conjunto com os significados que o dicionário traz para

dispositivo “peça/equipamento”, “entrada de informações” e “saída de dados”. Considerando que pela natureza do projeto de pesquisa que eu tinha isso se daria numa noção de conjunto, julguei necessário qualificar o conceito de dispositivo agregando a ele a noção de intermedialidade e construindo como conceito operatório o “dispositivo intermedial”.

Esse sentido de novo relacionamento com o dispositivo parece próximo do que Hugues Peeters e Philippe Charlier (1999, p. 17) trazem a respeito da experiência afetiva e que, a meu ver, dialoga com o conceito de cibercultura:

[...] o conceito de dispositivo parece refletir o fato de que um novo relacionamento com objetos caracteriza a sociedade contemporânea ou que outro relacionamento com o mundo material, objetivo é possível, não mais no modo de instrumentação ou alienação, mas no modo de frequência, contato ou mesmo experiência afetivo-corporal.

O curador de Arte brasileiro Arlindo Machado (2007, p. 16) também traz o sentido de dispositivo enquanto mecanismo a ser ressignificado:

As técnicas, os artifícios, os dispositivos de que se utiliza o artista para conceber, construir e exibir seus trabalhos não são apenas ferramentas inertes, nem mediações inocentes, indiferentes aos resultados, que se poderiam substituir por quaisquer outras. Eles estão carregados de conceitos, eles têm uma história e derivam de condições produtivas bastante específicas. A artemídia, como qualquer arte fortemente determinada pela mediação técnica, coloca o artista diante do desafio permanente de, ao mesmo tempo em que se abre às formas de produzir do presente, contrapor-se também ao determinismo tecnológico, recusar o projeto industrial já embutido nas máquinas e aparelhos, evitando assim que sua obra resulte simplesmente num endosso dos objetivos de produtividade da sociedade tecnológica. Longe de se deixar escravizar pelas normas de trabalho, pelos modos standardizados de operar e de se relacionar com as máquinas; longe ainda de se deixar seduzir pela festa de efeitos e clichês que atualmente domina o entretenimento de massa, o artista digno desse nome busca se apropriar das tecnologias mecânicas, audiovisuais, eletrônicas e digitais numa perspectiva inovadora, fazendo-as trabalhar em benefício de suas ideias estéticas.

A pretensão nesta Tese era de construir uma “máquina pedagógica”, um grande dispositivo de criação, no qual o jogo intermedial se colocaria no sentido de provocação, de potência para a experiência da criação no contexto da sala de aula, trazendo para a Arte na escola o que poderia estar institucionalmente segregado: os equipamentos digitais e a artemídia.

Artemídia ou arte tecnológica são expressões que vi associadas à noção de intermedialidade. Vejo “intermedialidade” como um neologismo que pode ser

considerado uma palavra composta pelo prefixo *inter*.²⁴, cujo radical seja *media* (significando *mídia e/ou meio*) e o sufixo – *idade*, e realizo uma tradução pessoal do vocábulo para “*mídia que está entre outras mídias*”, tornando-se assim, algo novo.

Para Patrice Pavis (2008, p. 212), o conjunto das “intencões que a intermedialidade propõe-se a estudar” está no fato de o “corpo e o espírito do ator e do espectador” estarem “modelados por novos meios de comunicação”. O autor diz ainda que

Formado com base no modelo da intertextualidade, o termo intermedialidade designa as trocas entre os meios de comunicação, principalmente no que diz respeito a suas propriedades específicas e a seu impacto sobre a representação teatral. Portanto, examinar-se-á sistematicamente como um meio de comunicação influencia outro (PAVIS, 2008, p. 212).

Para prosseguir me instrumentalizando a respeito da intermedialidade no fazer teatral, retornei a uma referência lida em Silva (2012, p. 91):

A revolução digital despertou muitos estudos acerca da “intermedialidade”. Entretanto, o emprego do termo está longe de se limitar ao campo da tecnologia, ganhando acepções diversas e servindo como conceito operatório em muitos domínios de investigação.

A intermedialidade não é algo novo na história e nas múltiplas poéticas do teatro. Intermedial, nesta pesquisa, é visto como adjetivo para dispositivo, permitindo-se que dispositivo intermedial se associe como um conceito operatório que atue em conjunto aos de nativo digital e pedagogia das artes cênicas na escola contemporânea.

Pensando ainda no dispositivo intermedial, cabe ressaltar que não se pretende estudar o mero uso do equipamento, mas sim a função criadora que poderia ocupar. Os elementos tecnológicos, o celular, os elementos tradicionais, o corpo, o texto, os objetos... integram esse dispositivo intermedial como o lugar e o tempo desse acontecimento experimental, trazendo a tecnologia como uma nova tensão, um novo desafio.

Segundo Natália Soldera (2015, p. 21),

²⁴ O prefixo **inter**, na língua portuguesa: “1. Expressa a noção de posição média ou intermediária. 2. Expressa a noção de relação recíproca” (INTER-, 2020).

[...] talvez mais importante do que compreender que se trata de um entre dois diferentes, seja compreender a relação da intermedialidade com o presente. A intermedialidade não é algo estático, ela se concretiza no movimento de ir e vir que se estabelece entre dois. Portanto, não se pode cristalizar uma relação, ela só acontece no imediato, no presente. As duas mídias são anteriores ao instante de seu encontro que produz a intermedialidade, é da relação entre as duas em movimento que esta surge.

Para Silva (2012, p. 92-93):

Na medida em que a cena reúne um “*mix*” de materialidades e a dinâmica intermedial se instaura em tudo onde há mais de um elemento contribuindo para uma ou mais representações, pode-se concluir que em todo espetáculo teatral operam-se jogos de intermedialidade. Desta maneira, suscitando um pensar entre matérias, a intermedialidade se mostra conceito operatório oportuno à abordagem das relações estabelecidas entre os elementos da composição cênica. A noção de intermedialidade parece, particularmente, interessante para afinar nossa abordagem sobre as contribuições de recursos tecnológicos dentro do espetáculo teatral. Muito se fala em poéticas tecnológicas, mas o que caracteriza efetivamente uma poética tecnológica, somente o emprego de novas tecnologias?

Como hipótese para esta Tese, trabalhei na perspectiva de que o “mix de materialidades”, referido por Silva (2012), já era uma constante na vida dos estudantes com seus equipamentos digitais, tanto na produção autoral de imagens como *gifs*, *selfies* ou *avatars* quanto nas interações virtuais síncronas ou assíncronas e eu deveria preparar procedimentos pedagógicos que auxiliassem os alunos a perceberem essa relação. Ao abordar a intermedialidade no teatro, por meio de experimentações e referências artísticas, eu pretendia aliar os interesses lúdicos dos adolescentes pelos dispositivos tecnológicos digitais aos conteúdos teatrais selecionados para estudo, trabalhando numa perspectiva na qual o uso de elementos cênicos deixa o lugar de complemento para se tornar discurso.

Durante o curso do Doutorado, pude me aproximar mais de referências artísticas que consolidaram a ideia inicial de que a construção de um dispositivo intermedial transforma os processos de experimentação cênicos. Como marco inicial do que pude aferir sobre dispositivo intermedial, trago o espetáculo *9 evening*, cuja estreia se deu em 13 de outubro de 1966. Segundo relato de Jacqueline Pinzon (2011, p. 87-88).

Nine Evenings, Theatre and Engineering foi o primeiro grande evento que articulou um diálogo efetivo entre as artes e a tecnologia no século XX [...] O ciclo de apresentações realizado em Nova York no ano de 1966, ao qual compareceu um número próximo de dez mil pessoas, era composto de dez performances baseadas em equipamentos e aparatos tecnológicos de invenção conjunta entre artistas e cientistas. No evento foram reunidos criadores como Steve Paxton, John Cage, Lucinda Childs, Öyvind Fahlström, Yvonne Rainer, Deborah Hay, Robert Rauschenberg, Alex Hay, David Tudor e Robert Whitman²⁵, estes três últimos artistas que haviam trabalhado com o coreógrafo Merce Cunningham em diferentes funções. [...] os cientistas, os quais trabalhavam em áreas como eletrônica, telefonia, sistemas de comunicação ou informática eram oriundos do Departamento de Comunicação e Pesquisa da Bell Laboratories, centro de pesquisa tecnológica, o qual, na época desenvolvia o primeiro satélite, além de pesquisas pioneiras de imagem digital. [...] A visão retrospectiva deste específico evento torna-se esclarecedora da influência que as intersecções entre o teatro, a arte da performance e as tecnologias das comunicações e da informática passaram a ter no panorama das artes cênicas a partir da segunda metade do século passado causando mudanças das quais ainda estamos nos ocupando em identificar.



Figura 2 – Foto 1. John Cage executando a Variação VII, Nova York 1966 / Foto 2. Deborah Hay, Solo, Nova York 1966 © 9 noites Teatro e Engenharia
COMA Barbro Schultz Lundestam
Fonte: Moderna Museet (2014).²⁶

De 1966 para cá, foram desenvolvidas muitas experimentações cênicas nas quais artistas e cientistas trabalharam juntos numa perspectiva de superação da dicotomia entre Arte e ciência. As diferentes funcionalidades que já dotam as máquinas para resolver problemas no cotidiano, tais como sensores de presença, sensores de identificação de fisionomia, de voz, de digitais, a recomendação de

²⁵ Steve Paxton (dançarino), John Cage (compositor), Lucinda Childs (coreógrafa), Öyvind Fahlström (artista visual e escritor), Yvonne Rainer (dançarina), Deborah Hay (coreógrafa), Robert Rauschenberg (artista visual), Alex Hay (artista visual), David Tudor (pianista) e Robert Whitman (encenador).

²⁶ Disponível em: <https://www.modernamuseet.se/stockholm/en/event/9-evenings-theatre-engineering/>. Acesso em: 23 mar. 2020.

conteúdo (bastante comum nos trabalhos de pesquisa), são exemplos de como a engenharia computacional cerca o sujeito.

No campo das artes, a utilização da inteligência artificial como elemento cênico está presente desde o trabalho de encenadores que se utilizam de robôs, como de *performers* que implantam chips nos seus corpos. A esse respeito, Izabella Pluta (2016, p. 67) avalia as implicações que a robótica e as demais tecnologias acarretam quando os androides de Hiroshi Ishiguro (engenheiro) surgem nos espetáculos de Orizi Hirata (encenador):

Atualmente, podemos observar uma verdadeira mudança na cadeia colaborativa no espetáculo digital, formada por três colaboradores, encenador - ator - técnico de palco, e não mais pelo binômio, encenador - ator. Constatamos, então, uma considerável evolução do status do técnico de informática que deixa de ser somente executante das idéias do diretor. [...] Essa transformação não deixa indiferente o encenador que, no exercício de seu trabalho, adquire novas competências em informática e se torna cada vez mais iniciado no funcionamento do dispositivo ou da criação digital de efeitos visuais ou sonoros. O encenador é, muitas vezes, comparado a um *pesquisador* ou um *cientista*, que é uma figura que evoca, de maneira pertinente, uma relação complexa com o dispositivo tecnológico. Trata-se, de um lado, do aspecto intracênico, ou seja, de integrar uma interface dada no universo do espetáculo, de fazê-la funcionar, primeiro, e de lhe dar, em seguida, um sentido cênico; de outro lado, da colaboração extracênica que envolve trocas entre encenador e engenheiro, por exemplo, relacionadas ao percurso do objeto tecnológico, desde sua criação em laboratório até sua integração sobre o palco. Os desafios desta colaboração interdisciplinar são complexos e alteram o processo criativo de maneira considerável. Eles despertam também múltiplas questões, entre as quais: como organizar os ensaios, como se comunicar com os engenheiros, como os atores podem reagir aos robôs? Todas essas questões devem ser consideradas e geridas pelo coordenador do projeto, o diretor, na maioria dos casos.



Figura 3 – Imagem da encenação de “As três Irmãs”, de Tchecov, na qual o personagem do pai substitui por um androide uma das filhas, que foi morta
Fonte: Mercat de les Flors (2013, *online*)²⁷.



Figura 4 – Espetáculo TPAM in Yokohama 2011: Android-Human Theatre
Fonte: TPAM (2013, *online*)²⁸.

²⁷ Disponível em <http://mercatflors.cat/en/espectacle/les-tres-germanes-versio-androide-3/>
Acesso em: 10 ago. 2017.

²⁸ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nS7ZFhmM8Uc>. Acesso em: 10 abril. 2020.

Na análise de Pluta (2016) sobre a obra do encenador japonês Hirata, é possível traçar aproximações com os estudos da computação afetiva na medida em que a autora considera as reações dos atores aos robôs e a programação de reações nos andróides como elementos de criação poética. Ao se pensar no pioneiro 9 *evening* e nos recentes experimentos cênicos com a robótica, a computação afetiva aparece como mais uma fonte de estudos para a compreensão das condutas, e do fascínio, dos humanos com as máquinas.

Na definição de Patrícia Jaques *et al.* (2012, p. 2):

A Computação Afetiva é uma área multidisciplinar de pesquisa que investiga como dotar os computadores de várias características sociais, tais como reconhecer emoções e responder apropriadamente a elas, expressar emoções, mostrar empatia, identificar personalidade entre outros.

Os autores explicam que

O campo da Inteligência Artificial que pesquisa sobre emoção em computadores é chamado de Computação Afetiva (CoA, Affective Computing em inglês). Picard (1997), considerada a percussora da área, define Computação Afetiva como “computação que está relacionada **com**, que surge **de** ou deliberadamente influencia **emoções**” (JAQUES *et al.*, 2012, p. 5, grifos nossos).

A área da inteligência artificial, disciplina que integra a computação afetiva, denomina essa programação de respostas dos andróides como “emoção de máquina”. A emoção “de máquina” ou “em máquina” também constitui característica dos jogos eletrônicos e dos simuladores utilizados como entretenimento ou para fins pedagógicos, motivo pelo qual é mencionada nesta Tese.

Diante disso, encontrei o que Hans-Thies Lehmann (2007, p. 374) apresenta sobre o fascínio que as máquinas e as técnicas podem exercer:

Desde a *mechané* antiga até o teatro *high tech* contemporâneo, o prazer do teatro sempre significou também prazer com uma mecânica, satisfação com o que dá certo, com a precisão maquinal. Desde sempre houve um aparato que simula a realidade com auxílio da técnica não só do ator, mas também do maquinário teatral.

Compreendo esse aspecto como um processo no qual a cenotécnica, a sonoplastia e a manipulação de qualquer dispositivo posto em cena adquirem um *status* que se articula com o modo como os alunos costumeiramente iniciam seus experimentos cênicos.

Observo que, em todas as faixas etárias nas quais atuei como professora, o ponto de partida para a elaboração dos trabalhos é a escolha de objetos para a composição das cenas, sendo estes figurinos, acessórios ou dispositivos para a produção de luz e som. O fascínio em manipular e a necessidade de criar acontecimentos para que possam ser usados em cena, pelo simples fato de aqueles objetos despertarem um gosto pessoal, já justificava sua inserção poética.

Soldera (2015, p. 29) apresenta uma reflexão que julguei pertinente para compreender o que eu observava, considerando “materiais de composição” no sentido literal de uso de objetos concretos, reais, palpáveis:

Os materiais de composição não são selecionados em torno de uma ficção já estruturada, que precisa ganhar corpo por intermédio da cena, os materiais em constante estado de exploração e relação são os geradores de uma ficção, que emerge das intermedialidades. O modo de trabalho parte da composição na dimensão real para avançar pelos espaços ficcionais, o movimento da criação intermedial nasce na sua dimensão real.

A exploração dos dispositivos intermediais promovendo a criação cênica também aparece nas reflexões de Gabriela Monteiro (2018, p. 264):

Na cena intermedial, identifico alguns elementos importantes constitutivos do jogo cênico: os limites espaciais, definidos pelas telas com seus espaços dentro de campo e fora de campo, e sua possível ruptura; o enquadramento das imagens (tipos de planos, profundidade de campo); a montagem (continuidade e/ou descontinuidade) e sua relação com a dramaturgia; a pesquisa sobre a distância tomada pelo corpo do ator em relação às imagens projetadas; e o *trompe l'oeil* decorrente da fusão entre corpo e imagem. O jogo do ator não é mais voltado apenas para a plateia e seus parceiros de cena, mas também para as imagens virtuais. Há, portanto, uma evidente modificação da percepção do espaço, uma vez que este é ampliado e atravessado pelo espaço virtual, tornando-se híbrido – além da modificação do tempo de jogo (em muitos casos, bastante preciso devido à interação com as imagens), da percepção de si e dos demais atores, que veem e reagem aos limites das transformações de seus corpos (reduzidos, aumentados, delimitados através de planos, cortes e enquadramentos). Isso ocorre, por exemplo, diante de um close, em que não percebemos mais o espaço em sua totalidade, provocando uma sensação de abolição espacial.

Nesse processo de retomada das referências teóricas para subsidiar o contexto das oficinas, considere também como próxima ao meu trabalho de pesquisa a noção de cena expandida. Esta, segundo Monteiro (2015, p. 312), pode ser explicada como:

[...] uma cena que absorve trocas entre artes antes analisadas em suas especificidades, mas que hoje, devido à inserção de tecnologias, aos suportes e dispositivos de criação, se multiplicam tanto quanto as perspectivas do olhar. Desse modo, as fronteiras tornam-se tênues e não mais conseguimos analisar correspondências, aproximações e singularidades, senão analisando as obras caso a caso.

Essa concepção dos experimentos cênicos como transdisciplinares, intermediais, expandidos, híbridos, inespecíficos e – por que não? – indisciplinados faziam muito sentido para mim; entretanto, minha trajetória na docência em teatro na escola mostrou-me que é a concepção do conhecimento compartimentado por áreas que constitui a referência²⁹ para os alunos. E essa compartimentalização ocorre também nas concepções estéticas que os estudantes trazem.

3.2 CAPACITAÇÕES ARTÍSTICAS

Para qualificar e atualizar referências artísticas, intensifiquei a frequência a espetáculos que traziam dispositivos tecnológicos como mote para suas poéticas. Entre esses, a participação como espectadora, em 2016, na *Mostra Internacional de Teatro de São Paulo (MIT)* e no evento *Palco Giratório*, em Porto Alegre, além da consulta a canais como o Youtube, nos quais podia acessar vídeos e entrevistas sobre espetáculos inacessíveis de forma presencial. O conjunto de espetáculos, as palestras e os debates puderam oferecer reflexões sobre a cena nacional e internacional.

Entre as ações de capacitação artística, destaco como principais a frequência a uma disciplina que foi oferecida no PPGAC/UFRGS. O Seminário Internacional *O Corpo e o Virtual: Perspectivas de Interação entre Performer e Tecnologia*, que foi organizado em dois módulos denominados *A lacuna criativa*, ministrado pelo Prof. Dr. Kent Sjöström (Lund University, Suécia), e *Desorientação e experiência de imersão: correspondências entre artes visuais e proposições cênicas*, ministrado pelo Prof. Dr. Ludovic Fouquet (UQÁM, Canadá/ Laval University, França). As atividades práticas me permitiram viver a experiência de atuação intermedial. A presença de *softwares*,

²⁹ A grade curricular no CAP/UFRGS apresentava as modalidades de Artes Visuais, Música e Teatro em horários distintos. Todo o conjunto oficial de programas de ensino da escola era multidisciplinar, e o conhecimento apresentava-se compartimentado. No Ensino Médio, os alunos já adquiriram uma “cultura escolar” que, atualmente, até traz discursos sobre a importância da articulação do conhecimento, mas ainda se estrutura oficialmente por disciplinas. Mesmo tendo espaços optativos para que a docência possa ofertar práticas pedagógicas de caráter experimental, esses espaços representam menos de 10% do que é institucionalmente previsto. Na ocasião do desenvolvimento deste trabalho, no Ensino Médio do CAP/UFRGS, 14 disciplinas eram Obrigatórias e 1, Eletiva.

com funcionalidades diversas, constituía uma novidade para quem estava afastada do trabalho como atriz.

Os dois *workshops* foram bastante significativos no sentido de oferecer referencial artístico, promover experimentações cênicas e abordar diretamente os conceitos operatórios dessa pesquisa. Os conteúdos que os *workshops* traziam eram problematizações a respeito do uso de dispositivos tecnológicos em substituição aos elementos cênicos de dramaturgia, cenografia e ações físicas dos atores. Essas problematizações aconteciam a partir da solicitação de que se usassem *smartphones*, câmeras, equipamentos para edição de imagens ou som, projetores, ou seja, os equipamentos eram oferecidos e, após o trabalho desenvolvido, fazia-se uma discussão pontual sobre as interferências promovidas. Essa sistemática de caráter exploratório pareceu-me bastante adequada ao que eu pretendia desenvolver com meus alunos e serviu como ponto de partida para o planejamento das oficinas que eu desenvolveria no ano seguinte. Nessa perspectiva, julguei oportuno descrever as experimentações realizadas no *workshop* do professor Sjöström.

A orientação inicial da primeira aula foi o procedimento para a realização do “jogo do avatar”. O jogo utilizava-se de *smartphones* conectados pelo aplicativo *WhatsApp*, sendo realizado por quatro participantes, cada um portando um desses equipamentos. Os participantes formariam duas duplas, cada dupla se organizaria como avatar e mestre. O avatar apenas escutava as instruções passadas pelo mestre e as executava. Essa escuta se dava a partir de fones de ouvidos para que os observadores, a plateia, tivessem acesso somente às ações e às falas executadas pelos avatares. Os outros dois jogadores, os mestres, comunicavam-se pelos seus *smartphones* por meio de mensagem de texto ou chamada de voz; voz essa só escutada pelos avatares. O jogo iniciava-se com os avatares recebendo instruções sobre como proceder no espaço teatral. Essas instruções podiam abranger desde gestual, falas e deslocamentos até o estabelecimento de contato com os demais colegas, participantes ou não daquela rodada do jogo.

Após o “jogo do avatar”, Sjöström solicitou que os participantes se organizassem em subgrupos e trabalhassem com a leitura de um texto consagrado da dramaturgia universal, *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, já indicada na véspera da aula. Os participantes foram instigados a construir produções cênicas abordando alguma das temáticas sugeridas pelo professor Sjöström denominadas

como “violência”, “cachorro” e “vamos”. Como procedimento para a realização da tarefa, orientou que buscássemos qualquer dispositivo tecnológico de fácil acesso.

Escolhida a temática, a próxima orientação recebida pelos participantes da oficina foi o manuseio de celulares para captação de imagens e sonoridades que pudessem remeter às situações sugeridas. Dois grupos optaram por trabalhar com a situação “violência”, um com a situação “cachorro” e o grupo do qual eu participava optou pela situação “vamos”. A opção justificou-se pelo fato de a considerarmos desafiadora na perspectiva da semântica da palavra “vamos”, propondo uma ideia de contraposição, de antagonismo ao que o texto de Beckett oferece.

A fim de desenvolver a ideia, os integrantes do grupo iniciaram gravando, com seus próprios celulares, imagens de colegas, professores e funcionários que circulavam pelos corredores do prédio onde o *workshop* ocorria. A imagem escolhida para ser filmada era a de bocas humanas dizendo a palavra “vamos”. Essas imagens foram armazenadas no computador para edição posterior.

A sequência de procedimentos adotados pelo grupo do qual participei contou com várias rodas de conversas contemplando ideias e experimentações sobre como aproveitar o material coletado. Fizemos a manipulação dos celulares com os vídeos mostrando as imagens próximas à boca e às demais partes do corpo de cada participante; experimentação com os vídeos dos celulares, projetando-os nas paredes pretas e na tela branca; manuseio de materiais acessórios de dispositivos tecnológicos como fios, cabos, conexões e utilização deles sobre o corpo de um dos atores com o objetivo de buscar alguma alteração para sua imagem e estado de presença.

A apresentação da primeira ideia para integrantes da oficina: parte do grupo em frente ao projetor, celulares na mão, dizendo “vamos” e um performer, com fios e cabos apoiados no pescoço, estático. O grupo foi orientado a prosseguir investindo na proposta com o desafio de qualificar a presença do corpo dos participantes da cena, buscando ações corporais que pudessem tornar interessante o que se apresentava ao público. Retomando as ideias já testadas e seguindo as orientações, o grupo procurou uma forma de romper com a ideia de “cena chapada”. A tentativa consistia em romper com a projeção de desenho bidimensional; experimentamos projetar imagens em diferentes telas móveis ou fixas. Seguindo no fluxo das ideias experimentadas, o grupo acordou que o performer deveria ficar no centro do palco com a plateia próxima. O objetivo era romper com a concepção de frontalidade. Os

vídeos do celular eram manipulados pelos demais integrantes da performance, que aproximavam os vídeos da cabeça do ator, que tinha seu corpo envolto em fios e cabos que restringiam seus movimentos.

O desafio do último momento da oficina era seguir construindo as cenas. Agora com o auxílio do professor. No caso do grupo de que eu participava, o primeiro questionamento feito por Sjöström foi sobre a forma de usar os fios. Enfatizou a necessidade de “atuar como um profissional”, citando Brecht. Essa atuação referia-se ao fato de tratar a ação física “de forma especializada”, com a *expertise* de quem “fabrica *ciborgs* diariamente”. O professor também observou que a tecnologia nos dá muitas informações e, a partir disso, questionou: quantas informações eu posso receber ao mesmo tempo? Até que ponto a narratividade foi revelada de modo a se conectar ao espectador?

A versão final do experimento mostrou o *performer* sendo enrolado por cabos e fios, o trecho de *Esperando Godot* selecionado pelo grupo e a tentativa de romper com as molduras e com a frontalidade apontada durante a elaboração do experimento. No comentário final, o professor Sjöström compartilhou a sua impressão do resultado do experimento do grupo como sendo um trabalho que falava das impossibilidades de comunicações e de ação que a tecnologia imprime.

Sobre o resultado final apresentado pelos outros dois grupos, Sjöström enfatizou a característica de revelar a operação com os dispositivos tecnológicos escolhida pelos grupos como uma concepção cênica há bastante tempo empregada e, nem por isso, esgotada ou desinteressante. A esse respeito, referenciou o trabalho de Piscator, sediado na Berlim dos anos 1920 e mentor de Brecht. Falou que Piscator usava a tecnologia da imagem de forma pioneira com o objetivo de influenciar os espectadores. E que, para Brecht, mostrar o aparato e promover a denegação constituíam uma continuidade do que Piscator propusera. O uso de todas as tecnologias nas peças didáticas nos anos de 1920 e 1930 trabalhavam na perspectiva da revelação das formas e dos processos artísticos.

Ao comentar o trabalho de um grupo específico, que abordou a ideia “cachorro”, enfatizou a maneira “limpa” para realizar a experimentação, com marcações cênicas estruturadas e uma ideia de humanidade muito grande. A ideia de humanidade, segundo Sjöström, foi potencializada pelo fato de o grupo cantar durante as projeções. Esse canto trazia na entonação das vozes um lamento que potencializava os versos que tratavam do espancamento de um cão. O grupo finalizou sua apresentação com

a imagem de um jovem ferido por uma faca, extraída da *internet*, em um evento verídico e recente. Esse jovem, aluno de uma escola pública porto-alegrense, foi fotografado pelos seus amigos imediatamente após sofrer a agressão, antes mesmo que fosse providenciado o seu socorro. Sobre isso, o professor comentou que “mostrar uma vez tal imagem amenizou (*no sentido de banalização*) a violência sofrida, que os jovens filmam a violência e colocam na *internet* e essa abordagem é dolorosa” (informação verbal)³⁰.

Sjöström enfatizou que as formas de lidar com a tecnologia foram diferenciadas, sincronizadas com os movimentos dos atores ou previamente gravadas; que todos os grupos usaram a tecnologia de um jeito mais suave; que não houve uma sobrecarga; que, teoricamente, o uso do celular seria mais fácil para transpor o computador e editar, mas que foi desafiador editar em tempo quase real. Ele ponderou, ainda, que a quantidade de informações que conseguimos processar não é tão grande quanto a oferta de estímulos e que há a necessidade de respeitar essa impossibilidade.

Na palestra *Identidade e representação*, que ocorreu após o término da oficina, Sjöström falou sobre a importância de permanecer investindo no trabalho do ator e nas ações físicas, sem esquecer os aspectos políticos do teatro. Enfatizou que, na Escandinávia, estão todos muito americanizados. “Quem representa o quê” e “quem apresenta o quê” são questões que aparecem no palco, trazendo discussões de gênero, etnia e proficiência. Falou também de aspectos que envolvem o realismo de atuação a partir da escolha de “diretores de cinema na Escandinávia que acabaram por trabalhar com prostitutas e drogados em seus filmes em busca de um maior realismo. Isso enfureceu os atores” (informação verbal)³¹. Os atores eram belos demais, havia a necessidade de corpos mais próximos de uma “verdade”.

Ressaltou que é possível perceber dois movimentos:

- a) Um que leva o Teatro para o espaço digital. “Espaço infinito onde não há geometria e onde é possível ser o que não se é.” Manifestou nessa fala suas inquietações quanto ao fato de ver que “boas ideias e bons conceitos dão cenas interessantes, mas esquecemos o uso dos corpos. No espaço virtual há uma ideia da ficção científica de uma mente sem corpo. No teatro de

³⁰ Fala do Prof. Dr. Kent Sjöström no *workshop A lacuna criativa*, em 27 de novembro de 2015.

³¹ Palestra do Prof. Dr. Kent Sjöström na Sala Álvaro Moreyra, Porto Alegre, em 28 de novembro de 2015.

vanguarda do século XX, o espetáculo era ligado ao corpo. Se o corpo questionou o teatro verbal, trazendo corpos maleáveis e invisíveis, estaremos agora trabalhando para além do corpo?”

- b) Existem movimentos contrários à robotização artística que pensam a sala como o conteúdo da peça, buscando o corpo autêntico em um espaço autêntico. Na ideia do homem vitruviano que não controla o mundo, mas a área onde pode alcançar, Sjöström apresenta a problematização que os estudantes da Europa estão trazendo para a importância do corpo físico na cena.

No encerramento da participação do professor Sjöström, foi possível perceber um apelo para a permanência do corpo do ator treinado a fim de trazer “mais organicidade”. A visão sobre um conceito de corpo virtual que cada integrante trazia, aliada à necessidade de se trabalhar com pessoas desconhecidas, ofereceu um desafio à parte, pois foi preciso criar vínculos e estabelecer uma comunicação que, em muitos momentos, sofreu atritos de caráter afetivo, não estético.

Ao reler o título do *workshop*, percebi a ambiguidade trazida pelo professor ao longo de todos os encontros: a lacuna criativa seria o espaço por onde a intermedialidade, os dispositivos tecnológicos atuariam ou essa lacuna seria o espaço que o teatro “físico”, de corpo presente, deixou de ocupar por ter cedido espaço às demais artes e mídias? Essa ambiguidade foi de certa maneira tranquilizadora à medida que instigava a pensar como isso ocorreria no cerne do *workshop* que eu pretendia desenvolver com os adolescentes na escola.

Nas palavras do professor Sjöström, encontrei eco para as “provocações” acerca do temor em substituir o teatro por uma nova forma de arte que desconsideraria a humanidade que o corpo em cena representaria. Os aprendizados dessa oficina apareceram nos meus planejamentos e nas propostas pedagógicas a partir da necessidade de promover as discussões que permeavam a cena artística contemporânea partindo de experimentações com os dispositivos desde a sala de ensaios. Ter os equipamentos disponíveis assim como se tinham disponíveis os figurinos, a mesa de operação de luz, os refletores e os demais elementos para composição do espaço cênico.

Para discutir as noções de corpo presente, era necessário que se “escondesse” ou que se alterasse o corpo do ator a partir do uso de recursos que já eram reconhecidos pelos estudantes, tais como a imagem virtual usada em tempo real

(sincronizada) ou a imagem gravada. Se meus alunos já utilizavam a transespacialidade do corpo nas redes sociais, eu acreditava que, como professora de teatro, deveria mostrar a eles que isso estava presente no teatro contemporâneo como uma pauta que promovia discussões inclusive sobre a natureza do fenômeno teatral alterado pelas mídias.

O jogo do avatar utilizando o aplicativo *WhatsApp* passou a integrar meu repertório pedagógico, sendo utilizado pela primeira vez nas duas oficinas que compuseram a coleta de dados para esta Tese. O *workshop Desorientação e experiência de imersão: correspondências entre artes visuais e proposições cênicas*, ministrado pelo Prof. Dr. Ludovic Fouquet, foi oferecido entre os dias 8 e 11 de dezembro de 2015. Posterior ao *workshop* ministrado pelo Prof. Dr. Kent Sjöström, também abordou as perspectivas de interações entre corpo e tecnologia e serviu como referência pedagógica para a posterior aplicação de coleta de dados.

Foi possível observar que as pesquisas artísticas de Sjöström e Fouquet lançavam questionamentos para distintos campos. Se, para Sjöström, o foco de análise principal era a discussão do “corpo convívio” e do “corpo presença”, para Fouquet, os aspectos da encenação como um todo apareceram mais como objeto de análise. A desorientação e a experiência de imersão estiveram presentes como desafios a cada exercício envolvendo os dispositivos tecnológicos e as proposições cênicas.

O início dos trabalhos no *workshop 2* trouxe como proposta o uso de imagens capturadas por uma câmera fixa que eram transmitidas ao vivo por um projetor também fixado. Um dos atores ocupava um lugar ao microfone, improvisando narrativas verbais, enquanto os demais atores utilizavam placas de isopor branco, movendo-as de forma a compor imagens distintas. O grupo de participantes da oficina foi organizado em atores e espectadores, a fim de que se pudesse iniciar uma discussão sobre o protagonismo do público quanto à elaboração de uma “montagem individual” dessas imagens. Em cena, havia a multiplicidade dos atores em movimentos corporais improvisados, aproximando, afastando, girando as placas de isopor e, com isso, obtendo efeitos múltiplos de percepção visual, além da narrativa ao microfone, que também sugeria contextos imagéticos. Para essas narrativas, Fouquet solicitou que cada um dos atores que falasse ao microfone abordasse fatos e sensações referentes a uma perda, um pesadelo ou uma grande aventura.

Além da projeção nas placas de isopor já descritas, utilizamos tecidos translúcidos sobre os corpos em movimento, tecidos opacos fixados em molduras ou a própria parede preta ao fundo do palco como espaço destinado para receber as imagens projetadas. Tais suportes para as projeções acabavam por transformar as imagens presenças do ator ao microfone, ou dos atores revelados através do tecido, em imagens bidimensionais, cinematográficas, projetadas de forma concomitante a sua produção. Durante a avaliação da atividade, foi possível constatar essa multiplicidade de elementos visuais e sonoros que a projeção ofereceu e suas possibilidades de imersão para o espectador.

Na sequência da primeira tarde de atividades, foi solicitada a elaboração de um vídeo com no máximo um minuto de duração que pudesse ser uma espécie de apresentação pessoal. Esses vídeos poderiam ser com câmera estática ou móvel, documentando objetos, falas ou imagens desse “videorretrato”.

No início da segunda tarde, os vídeos foram projetados em telas de diferentes tamanhos e cores. Variável também foi a proximidade do projetor em relação às telas. Utilizamos como suporte para projeção: papel apoiado em molduras colocadas na vertical; o fundo preto do palco; o corpo dos próprios autores dos vídeos, que ficavam em cena de forma concomitante à exibição do seu “videorretrato”.

A partir dos experimentos vivenciados, tanto na condição de espectadora quanto como atriz, constatei que a necessidade de respeitar o tempo do vídeo parecia trazer a ação física para um outro tempo de realização. A sensação de aprisionamento pode descrever o que essa percepção temporal causou no meu corpo quando estava em cena.

Quando as produções de vídeos se tornavam determinantes para a ação cênica, parecia ocorrer uma contenção no movimento corporal para atender a uma necessidade de enquadramento a partir do “olho eletrônico”. E esse enquadramento deslocava o domínio do tempo e dos espaços cênicos da figura do ator para as concepções videográficas previamente selecionadas, impondo uma sincronicidade precisa. Concepções prévias que me causaram essa sensação de aprisionamento, diferente de, por exemplo, cumprir uma marcação cênica no palco. Talvez por ter uma intensidade maior.

Outra atividade, realizada a seguir, tratou da experimentação de focos de luz colocados atrás de atores que tinham a sua frente as molduras verticais forradas de papel branco. O vídeo que foi projetado nesse papel era de um *tour* aéreo realizado

pela cidade de Los Angeles (USA). Essa imagem em movimento vinha de um projetor fixo. De forma concomitante, havia a narração ao microfone das impressões de um viajante que chegava a essa cidade. O professor Fouquet sugeriu que esse fosse um texto improvisado.

No final desse segundo encontro, prosseguimos com um exercício que trazia de forma concomitante uma narrativa improvisada e a iluminação por trás da moldura forrada de papel. Os atores deveriam furar e recortar com tesoura o papel durante a narrativa escutada. Para essa atividade, além de um microfone, foi utilizado um projetor móvel, que funcionava como um foco de luz que avançava ou se distanciava do quadro.

O terceiro encontro trouxe a experimentação de processo de criação em vídeos que pudessem proporcionar projeções buscando uma tridimensionalidade. A orientação foi para trabalhar com diferentes planos e ações que pudessem estar em um mesmo enquadramento de vídeo. Havia a exigência de se usar um minuto de gravação e câmera fixa.

O grupo do qual participei utilizou uma vidraça que se interpunha entre os atores que representavam uma discussão com agressão física entre um homem e uma mulher. Nessa vidraça, era possível espelhar de forma concomitante a passagem de uma mulher ao fundo e outra imagem de mulher que se aproximava da vidraça e, por fim, tocava as mãos da atriz que estava nessa espécie de aquário. A segunda parte do exercício pedia que os atores trabalhassem com a câmera em movimento, revezando-se em seu manuseio. Também foi estipulado o tempo de um minuto. O grupo optou por fazer uma corrida saindo do ponto em que foi feita a última tomada, que mostrava o toque das mãos, atravessando o estacionamento do teatro e circulando-o, até alcançar novamente o ponto de partida. Ao longo do percurso, os atores se posicionavam em diferentes trechos do percurso e recebiam a câmera para a gravação em movimento. O ponto de término do percurso mostrou um dos atores do grupo dançando em frente a um fundo branco.

Essas imagens foram apresentadas de forma simultânea e, em um segundo momento, foi solicitado que se escolhesse uma delas para que recebesse uma performance complementar. A performance escolhida foi a dança com o tecido branco translúcido sobre o corpo do bailarino e a projeção do vídeo do trajeto. Nesse caso, a “tela” movimentava-se, o projetor era fixo e as imagens eram dinâmicas.

No momento das visualizações e dos comentários sobre os trabalhos desenvolvidos, foi interessante constatar como, em um dos grupos, houve um recurso cênico de trabalhar a impressão de que os corpos saíam da imagem e retomavam a cena no palco. Sobreposição de projeções para um exercício de ilusionismo.

O último exercício partiu de um texto escrito, trazido pelo professor.

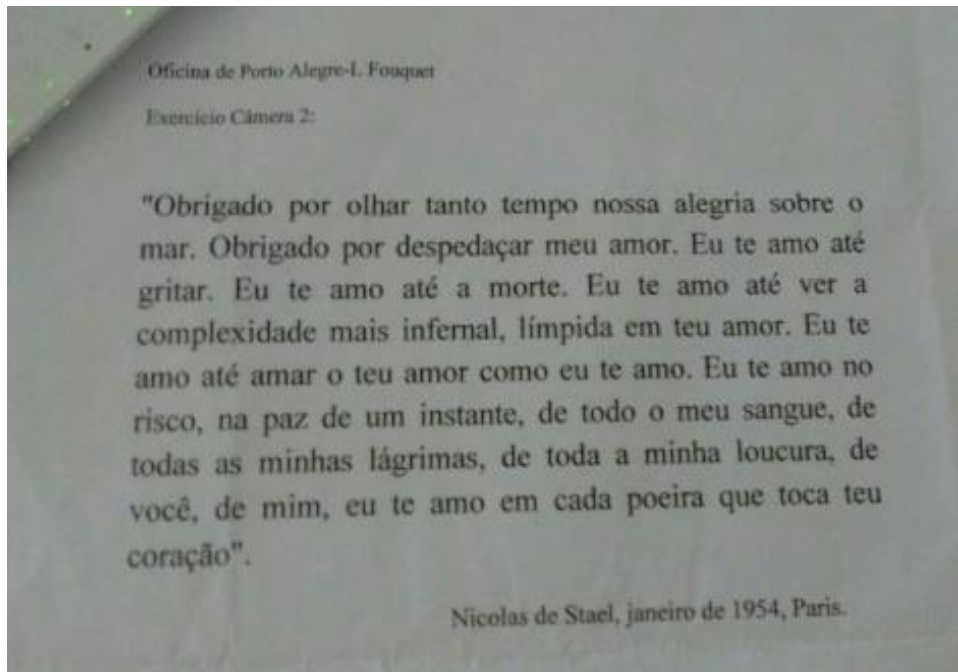


Figura 5 – Cópia do texto usado no *workshop 2* para realização da atividade final
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O texto era uma carta de despedida entre dois amantes e falava da intensidade desse sentimento.

Os resultados das cenas criadas foram bastante interessantes, pois evidenciaram uma progressiva complexidade nos desafios até então propostos.

A narrativa de um dos grupos fez-se a partir do uso do microfone com a leitura da carta por uma das atrizes. Compondo a cena, era possível ver uma outra atriz molhando o papel com a carta e despedaçando-a lentamente diante de uma filmagem e projeção em tempo real.

A filmagem mostrava detalhes da carta, alternando com as imagens da atriz no ato de rasgá-la. Também apareciam em cena as figuras de um homem e de uma mulher nus, atrás de uma moldura revestida de tecido, e com projeção de luz que delineava a silhueta de seus corpos. À medida que a carta era lida, as sombras dos

atores mostravam seus corpos em atitude de tremor que aumentava conforme a narrativa tornava-se mais eloquente quanto aos sentimentos de perda.

O grupo do qual participei optou por escrever o texto em uma fita crepe. O ato uma mão feminina enrolar a fita na cabeça de um dos atores foi gravado em vídeo em uma tomada de câmera que acompanhava esse gesto da atriz de “sufocar” o ator.

Com esse vídeo pronto, os atores colocaram-se como uma espécie de engrenagem de máquina, na qual se sentavam em uma fileira de quatro cadeiras dispostas em linha, por dez segundos, e deslocavam-se a seguir para a cadeira do lado, de forma simultânea. Enquanto essa engrenagem se apresentava, o vídeo do enrolar da “carta” na cabeça do homem era projetado em um tecido branco que estava atrás das cadeiras e nos corpos nus dos integrantes da fileira de cadeiras.



Figura 6 – Imagem de um dos experimentos finais do *workshop 2*

Fotografado pela autora

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O professor Fouquet manifestou seu contentamento com as experimentações realizadas, enfatizando que as imagens se utilizaram de aspectos que ele qualificou como ilustrativos, contrapostos ou polêmicos. Ao pensar sobre isso no contexto das cenas, considero ilustrativo o uso das imagens num sentido de afirmação e descrição de algo que fora tratado na cena, a contraposição como um recurso para negar ou

ocultar e polêmico, para problematizar. Como pauta para reflexões, ficou a constatação de que, durante a realização de todas as atividades propostas, foi muito intensa minha sensação de o corpo ser acoplado ao ritmo proposto pela filmagem.

Durante a apreciação dos resultados dos trabalhos, ficaram em evidência os aspectos de promoção de ilusão, de magia, que a composição das diversas funcionalidades oferecidas pelos dispositivos tecnológicos poderia engendrar. Isso me fez mais uma vez constatar que esse efeito de encantamento merecia ser oportunizado na sala de aula a fim de engajar os estudantes nas propostas e, nesse sentido, foram construídas as experimentações pedagógicas que apresentarei na sequência.

4 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: PLANEJAMENTO E EXECUÇÃO

Após a participação nos dois *workshops*, cujas narrativas encontram-se no capítulo anterior, pude construir um repertório de experimentações que contribuíram para a construção de um planejamento para as práticas pedagógicas que constituíram o *corpus* da Tese. A primeira prática pedagógica teria início em abril de 2016, junto com o ano letivo, e a segunda prática, em agosto do mesmo ano.

Desde o planejamento geral para esse trabalho com os adolescentes, eu já previa que os *smartphones* seriam os principais dispositivos digitais a serem explorados, não somente porque os alunos se mostravam autênticos especialistas no seu uso, mas também porque na escola os equipamentos passíveis de serem utilizados eram em número bem menor do que os presentes nos *workshops* que eu frequentei. Em 2016 ainda não havia mais do que quatro projetores para a escola toda.

A intenção em trabalhar com o formato de oficinas ministradas a estudantes no seu espaço escolar requereu etapas como a seleção do campo e de um grupo focal, bem como uma programação prévia para as aulas, tendo a pesquisa-ação por método. Entre as turmas do CAP/UFRGS, passei a prospectar um lugar de atuação pedagógica condizente com os objetivos da Tese. Já havia definido que trabalharia com adolescentes, contando com o olhar dos estudantes pretensamente mais experientes em aulas de teatro na escola e, ainda, que tivessem um entrosamento entre si. Era importante que os alunos tivessem autonomia para o uso de dispositivos tecnológicos, que pudessem se deslocar pela escola sem acompanhamento de um adulto e que já tivessem alguma vivência como plateia em mais de um espetáculo.

Diante das dúvidas iniciais que versavam sobre o critério para a escolha de um grupo focal, optei por trabalhar com dois grupos: um que teria a prática “Teatro & Tecnologias” como disciplina Eletiva e outro que a teria como um módulo temático no conjunto das aulas do currículo obrigatório. Considerando que um dos objetivos da pesquisa se centrava no engajamento, eu pretendia verificar se o fato de escolher o estudo do teatro imprimiria um maior engajamento ou ocorreria o inverso. Independentemente do caráter de disciplina Eletiva ou obrigatória, havia uma exigência de frequência mínima para as aulas de acordo com a carga horária prevista na grade curricular.

O critério inicial, e comum aos dois grupos, era o de ser adolescente (estudante na faixa etária de 14 a 17 anos) e estudar no Colégio de Aplicação da UFRGS. Foram necessárias negociações internas com gestores e com equipe de professores para que o desenvolvimento do meu trabalho se articulasse com as demais atividades de ensino já em andamento na escola. Essas negociações diziam respeito ao fato de que cada ação de ensino ou de pesquisa precisa ser informada a equipe de trabalho de cada série a fim de equacionar a distribuição de estagiários, carga horária docente e tudo o que envolve um trabalho de coleta de dados de pesquisa. Há o cuidado de distribuir os recursos humanos e as atividades para que os alunos não fiquem sobrecarregados de tarefas dentro e fora da escola.

Embora o cruzamento entre ações de ensino e de pesquisa sejam comuns no contexto do CAP/UFRGS, foram necessários ajustes na carga horária docente. Isso implicava registro de disciplina no sistema, divulgação da oferta da oficina em seus conteúdos e respectivas vagas, trâmites de registro de projeto de pesquisa no portal da UFRGS, aprovação nas instâncias departamentais e nas equipes de trabalho, além de, posteriormente, comunicação dos programas de ensino e dos projetos de pesquisa aos pais dos estudantes menores de 18 anos.

A constituição dos grupos focais levou em consideração a anuência dos estudantes na participação da pesquisa, mesmo no grupo que realizou o experimento pedagógico no seu horário de currículo obrigatório. Saliento que todos os alunos envolvidos neste estudo estavam regularmente matriculados no CAP/UFRGS e que, no ato da matrícula, seus responsáveis legais já assinavam um termo de consentimento para o uso de material escrito e audiovisual para fins de pesquisa.

É importante frisar que o ingresso desses estudantes no colégio deu-se em diferentes etapas da escolarização e, portanto, eles vivenciaram práticas pedagógicas em teatro bastante diversificadas. Tal fator constituiu relevância para a posterior análise das experimentações realizadas, pois nas rodas de conversa havia manifestações que promoviam reflexões interessantes sobre o fazer teatral, como, por exemplo, se o fato de falar de costas para a plateia seria “certo ou errado”. Acredito que nas manifestações desse tipo é que se vão construindo as trocas entre as diferentes referências artísticas que cada aluno traz.

Tal como descrito no capítulo 2, as aulas se desenvolviam, em sua maioria, na sala de teatro, que tem cerca de 150m², possui equipamento de luz e conta com material diversificado para elaboração de figurinos e de cenografia. A diferença desse

contexto para os experimentos da Tese é que materiais como microfones, caixas de som, projetor multimídia, mesa de iluminação e refletores fixos, retroprojetor e lanternas portáteis também foram oferecidos como recursos durante as aulas, no processo de construção dos acontecimentos teatrais.

Em todas as etapas da seriação escolar, todos esses recursos costumavam ser utilizados durante as aulas somente pelos professores, que, à semelhança de um “assessor técnico”, detinham o monopólio no manuseio dos dispositivos. Um dos propósitos das oficinas que desenvolvi para a Tese era justamente subverter essa situação, disponibilizando aos estudantes o acesso pleno aos instrumentos de produção e reprodução de sonoridades, textos e imagens. Digitais ou não. Algo que já se vê na cena contemporânea, mas que ainda era incomum no contexto onde a pesquisa foi desenvolvida, inclusive pelo fato de os dispositivos tecnológicos serem escassos e pelo receio de que os estudantes os manuseassem de forma a estragá-los. Entre esses instrumentos, priorizei aqueles que estabeleceriam uma potencialização no uso dos dispositivos já apropriados pelos estudantes em outras circunstâncias. Na escola ou fora dela.

No planejamento, inseri os *smartphones* dos estudantes como o principal dispositivo tecnológico para o trabalho nas aulas, por constituírem os seus suportes de acesso ao digital, justificando que seria quebrada a regra da proibição do uso do celular durante a aula devido aos propósitos do trabalho. Também preparei meu próprio *smartphone* para a oficina instalando o aplicativo *MasterREC*³² para qualificar o registro de áudio. Plataformas como o *Google Drive*³³, o *Moodle colaboração*³⁴, o *Youtube* e o *Vimeo*³⁵ foram adicionadas para o plano de trabalho, todos com o propósito de acolher as produções realizadas. A escolha desses aplicativos e

³² **MasterREC** é um programa para gravação de voz que permite acesso facilitado a essa funcionalidade no *smartphone*.

³³ O **Google Drive** é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos de uso gratuito.

³⁴ O **Moodle Colaboração** é um ambiente de aprendizagem bastante utilizado na UFRGS, tanto como complemento de disciplinas presenciais quanto na modalidade de Educação a Distância. Moodle é uma “sigla em inglês para *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, ou seja, Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto, o Moodle funciona como uma sala de aula *online* onde professores podem disponibilizar material didático e propor tarefas interativas, como testes e discussões em fóruns. Para os alunos, o ambiente facilita a troca de conhecimento e de arquivos multimídia” (LOUBAK, 2019, *online*).

³⁵ O **Vimeo** é uma plataforma de hospedagem de vídeos. Foi criado em 2004 por “um grupo de cineastas que estavam à procura de uma maneira fácil e bonita de compartilhar vídeos com seus amigos. A ideia começou a se espalhar e, instantaneamente, uma comunidade insana de criadores de vídeos começou a florescer” (VIMEO, c2020, *online*).

plataformas buscava inserir instrumentos de trabalho que fossem costumeiramente usados no CAP/UFRGS.

Diversos locais da escola, como o pátio e demais salas de aula, também foram disponibilizados para o desenvolvimento das experimentações cênicas, assim como o laboratório de informática, que dispõe de 30 computadores de mesa com sistema operacional *Linux*³⁶.

À semelhança do que eu praticava fora do âmbito desta pesquisa, a rotina das aulas se iniciava pela preparação para o uso específico da sala de teatro que consistia na retirada dos calçados e na acomodação dos pertences em um local separado daquele que se utilizava como palco. Embora não houvesse cortinas que determinassem uma relação de frontalidade, a disposição dos refletores sobre uma das metades da sala fazia esse papel, estabelecendo uma área costumeiramente usada como espaço cênico e outra como espaço de plateia.

Acredito que a forma como a sala de aula se encontra organizada já carregava um discurso a respeito das relações interpessoais que ali se estabeleceriam. E, na ocasião, eu pretendia que isso fosse potencializado no caso específico dessas oficinas, quando a análise do espaço percebido em múltiplas camadas seria agenciada.

Em ambos os grupos, o início do processo foi o estabelecimento de um projeto de ensino contendo, da forma mais clara possível, os objetivos, os conteúdos e as ações de ensino-aprendizagem que se processariam, tomando o cuidado de não restringir aspectos de imprevisibilidade.

Havia uma estruturação com eixos temáticos definidos, contendo as sequências didáticas que se originaram, especialmente, dos *workshops* analisados no capítulo anterior, mas também com repertório de jogos teatrais conhecidos pelos estudantes. Como eixos temáticos, selecionei os elementos de composição cênica presença, espaço e tempo. Como conteúdo programático, planejei a imagem no vídeo, a sonoridade obtida a partir dos diferentes dispositivos, o texto escrito como propulsor para a criação cênica ou como registro documental, a virtualidade como

³⁶ **Linux** é um sistema operacional, assim como o Windows da Microsoft e o Mac OS da Apple. Ele foi criado pelo finlandês Linus Torvalds, e o nome é a mistura do nome do criador com Unix, um antigo sistema operacional da empresa de mesmo nome (SARDINHA, 2011).

produção de presença, como alteração nas relações espaciais e na percepção e no uso do tempo.

Nesse projeto, o objetivo geral foi redigido do seguinte modo: “Oportunizar e registrar experimentações cênicas envolvendo a utilização de dispositivos tecnológicos presentes no ambiente escolar”. Com esse objetivo geral, eu esperava demonstrar as minhas intenções docentes, que visavam, em primeiro lugar, ao envolvimento dos estudantes em atividades motivadoras e autorais que permitissem o reconhecimento da intermedialidade no fazer teatral a partir da inserção das mídias digitais na composição de cenas. A fim de atingir esse objetivo, eu também necessitaria trazer como conteúdo para as aulas aspectos característicos do teatro contemporâneo experimental a partir de referências artísticas.

Ao elaborar o planejamento das aulas, eu já contava com a possibilidade de ter estudantes com pouca disponibilidade corporal, mesmo entre os que haviam escolhido essa experimentação. A concentração e o engajamento nas atividades da aula era uma incógnita, visto que eu desenvolvi um planejamento para estudantes de uma faixa etária que, tradicionalmente refere indisponibilidade para o desenvolvimento de textos escritos nas aulas de teatro e, quando o escolhe como disciplina Eletiva, o fazem para vivenciar um momento da rotina escolar no qual podem se divertir, realizando atividades como sentar no chão, deitar, ouvir música ou simplesmente conversar.

Na sequência deste capítulo, são apresentados os diários e a análise das duas práticas pedagógicas que denominei como “Teatro & Tecnologias – prática pedagógica 1” e “Teatro & Tecnologias – prática pedagógica 2”, ambas realizadas no CAP/UFRGS.

4.1 TEATRO & TECNOLOGIAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA 1

“Teatro & Tecnologias: prática 1”³⁷ ocorreu no primeiro semestre de 2016 a partir da oferta de uma disciplina de caráter eletivo, mas com frequência obrigatória. “Teatro & Tecnologias” foi oferecida para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do CAP/UFRGS entre outras doze disciplinas de várias áreas do conhecimento. Essas disciplinas de caráter eletivo pretendiam atender ao que se designava como “parte

³⁷ “Prática pedagógica 1” (da Tese) e “Disciplina Eletiva Teatro & Tecnologias” (para a instituição CAP/UFRGS) correspondem à descrição do mesmo experimento pedagógico.

diversificada do currículo” ou “enriquecimento curricular”, encontrando respaldo no documento digital denominado *Pressupostos para a Construção de um Projeto Escolar Democrático*, publicado no portal do Ministério da Educação (BRASIL, [2006]), no qual aparecia a orientação de aproximar as atividades escolares dos interesses dos adolescentes e dos seus saberes já constituídos.

A legislação educacional vigente dizia:

[...] o ensino médio pode configurar-se como um momento em que necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens socialmente e subjetivamente significativas. Num processo educativo centrado no sujeito, o ensino médio deve abranger, portanto, todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das potencialidades do educando.

A oportunidade de confrontar os saberes sistematizados no campo do teatro, construindo um processo educativo centrado naqueles sujeitos vislumbrados por mim como adolescentes, urbanos e usuários constantes de dispositivos tecnológicos, pareceu-me que seria instigante também do ponto de vista dos estudantes. Na ocasião, havia a oferta de mais de quinze disciplinas envolvendo todas as áreas do conhecimento que a escola proporcionava em seu currículo. Das ciências exatas, das ciências da natureza, das letras, das artes, das ciências socio-históricas, da matemática e da informática, originavam-se projetos pedagógicos de desenho interdisciplinar ou não, que compunham o rol das Eletivas que eram oferecidas semestralmente para o Ensino Médio.

Nessa modalidade, em 2016, as turmas eram reunidas em uma mesma faixa horária por etapa de seriação. Assim, um aluno de uma das turmas do terceiro ano poderia compartilhar a Eletiva com um aluno de outra turma da mesma série.

Os docentes apresentaram suas disciplinas para uma plenária que congregava todos os estudantes do terceiro ano de Ensino Médio, que, naquela ocasião, tinha três turmas com trinta alunos cada. Após uma exposição verbal, delineando de forma resumida seus objetivos, conteúdos e metodologias de trabalho, também era afixado no mural das disciplinas Eletivas um cartaz padronizado preenchido por cada professor contendo essas informações específicas. O cartaz permanecia exposto por duas semanas, a fim de que os estudantes que não estavam em aula pudessem obter informações sobre as disciplinas ofertadas para, a seguir, procederem a sua inscrição. Quanto aos presentes, assim que tomavam conhecimento das opções já eram

convidados a preencher uma cédula na qual indicavam, por ordem de preferência, as três disciplinas que despertaram seu interesse em frequentar.

As aulas iniciar-se-iam na semana seguinte, podendo receber os alunos que não haviam participado da plenária ou, ainda, que desejassem trocar de disciplina. A mobilidade na inscrição era permitida somente até a terceira semana do semestre. Após esse período, uma disciplina Eletiva tornava-se uma matrícula registrada, de frequência obrigatória, mesmo com temática optativa.

Apresentei a disciplina com o nome de “Teatro & Tecnologias”. “Teatro” para delimitar de forma clara sobre qual campo do conhecimento se trataria, invocando de imediato as concepções que os alunos traziam sobre a arte teatral. “Tecnologias” no plural, já com o objetivo de iniciar uma aproximação com a polissemia que o conceito de tecnologia apresenta na contemporaneidade.

Como responsável pela disciplina, além de mim, eu previa a participação da colega que coordenava o núcleo setorial de informática do CAP/UFRGS e que atuaria na Eletiva numa função de consultoria. Importante salientar que a Prof^a Dr^a Clevi Rapkiewicz³⁸ se mostrou uma parceira imprescindível para o início e o desenvolvimento de todos os estudos prévios ao meu ingresso no Doutorado que consubstanciaram o planejamento dessa Eletiva. Sendo a primeira professora especialista na área da computação na escola, auxiliou-me, especialmente, a compreender o papel da informática para a constituição de uma cultura digital. As ações de docência compartilhada me ofereceram ainda um aporte conceitual prévio que me permitiu transitar pelo campo da Informática na Educação, possibilitando que eu me instrumentalizasse para o acesso a uma série de ferramentas digitais.

Para a descrição da Eletiva “Teatro & Tecnologias” nos cartazes que ficaram expostos aos alunos, optei por destacar os procedimentos, apostando que informações curtas e pragmáticas atrairiam a atenção dos jovens. Por esse motivo, iniciei a descrição das atividades pela palavra “experimentação”, a fim de indicar o caráter prático do trabalho. Aqui usei o termo “prático” no sentido de construção do saber pela experiência. Usei a expressão “processos de criação cênica” com o objetivo de enfatizar o fazer teatral descompromissado com um produto final a ser levado a público, apostando na ludicidade para os encontros e na conotação de movimento que a palavra “processos” poderia engendrar. E, ao usar a expressão

³⁸ Clevi Rapkiewicz é mestra e doutora em Engenharia de Sistemas e Computação e docente no CAP/UFRGS.

“Dispositivos tecnológicos”, eu pretendi antecipar a possível utilização de mídias digitais.

DISCIPLINA ELETIVA
QUARTAS – 13H30 ÀS 15H

TEATRO & TECNOLOGIAS

LISINEI RODRIGUES E CLEVI RAPKIEWCZ

Estudo dos processos de criação cênicos
a partir da experimentação de dispositivos tecnológicos



Figura 7 – Cartaz utilizado para a divulgação da Disciplina Eletiva, 2016
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).



UFRGS
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO RIO GRANDE DO SUL



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Colégio de Aplicação
Ensino Médio | 2016

Oferta de Disciplina Eletiva/IC

Teatro & Tecnologias

Professores Responsáveis: Lisinei Rodrigues e Clevi Rapkiewicz

Dia da Semana: quarta-feira
Local: Sala de Teatro
Número de Vagas: 15 alunos

Descrição: Experimentações de processos de criação cênica com dispositivos tecnológicos.



Figura 8 – Cartaz afixado nos murais de ofertas das disciplinas para a identificação das Eletivas para o Ensino Médio em 2016/1
Fonte: Núcleo de Apoio ao Ensino do CAP/UFRGS (2016).

A disciplina oferecia quinze vagas e, entre os oitenta e seis estudantes das turmas 111, 112 e 113, consegui a adesão de nove, sendo duas meninas e sete meninos. Ao longo do semestre, as duas meninas e um dos meninos evadiram. Eles completaram dezoito anos e decidiram abandonar a escola diurna, ingressar na modalidade EJA (Educação de jovens e adultos) em outra instituição e buscar o mundo do trabalho.

A disciplina ocorreu em nove encontros semanais presenciais, com noventa minutos de duração cada um, entre os dias 13 de abril e 10 de agosto de 2016. Importante ressaltar que as atividades ocorriam das 13h3min às 15h, logo depois do intervalo de almoço de uma jornada de aulas que tinha se iniciado às 8h e que se estenderia até as 17h. Frequentemente, os estudantes manifestavam cansaço e pouco engajamento nas atividades do início da tarde. Por esse motivo, esse horário foi escolhido pelos docentes do Ensino Médio para a oferta de disciplinas nas quais havia a possibilidade de escolha de uma temática. Cogitávamos que isso poderia mobilizar mais a atenção dos adolescentes, por ser um estudo do interesse do próprio estudante.

4.1.1 Planejamento específico para a prática 1³⁹

Objetivo Geral:

Participar de experimentações cênicas envolvendo a utilização de dispositivos tecnológicos presentes no ambiente escolar e registrá-las.

Objetivos Específicos:

- Participar de atividades práticas e teóricas a fim de refletir sobre concepções pessoais acerca das especificidades da arte teatral;
- Identificar e experimentar dispositivos tecnológicos presentes no cotidiano que sejam passíveis de utilização no espaço cênico;
- Reconhecer repertório artístico com dispositivos tecnológicos para suas produções;

³⁹ Esse planejamento foi elaborado para a prática pedagógica 1, mas também serviu como embasamento para a elaboração da prática pedagógica 2.

- Registrar, por meio de instrumentos multimodais, as práticas artísticas e as ponderações teóricas construídas de forma coletiva ou individual.

Conteúdo programático:

- Relação palco/plateia, espaço cênico e espaço teatral;
- Elementos de composição cênica: espaço, presença e tempo;
- Noções práticas sobre videoarte, documentário e uso do vídeo em meios digitais.

Procedimentos metodológicos:

- Levantamento de perfil de interesses da turma e diagnóstico de experiências em teatro;
- Pesquisa de textos e de referências das perspectivas contemporâneas de encenação, de cinema e de vídeo;
- Aulas práticas envolvendo a criação de cenas teatrais de forma individual e/ou coletiva;
- Jogos teatrais;
- Aulas expositivas trabalhando com referenciais artísticos da cena contemporânea experimental;
- Manipulação livre ou orientada de dispositivos multimodais, conectados ou não, durante a realização das aulas de teatro e nas atividades a distância;
- Análise reflexiva sobre as experiências, relacionando-as com os conteúdos trabalhados ao longo do processo.

4.1.1.1 Primeira aula: O uso empírico do vídeo

Meu objetivo para a primeira aula, ocorrida em 13 de abril, era promover um contato inicial dos sujeitos com a pesquisa que eu vinha desenvolvendo, estabelecendo alguns acordos para a rotina das aulas. As atividades propostas foram uma apresentação verbal da disciplina em seu caráter de pesquisa e a organização da lista de participantes, contendo seus respectivos endereços de e-mails. Expliquei aos estudantes que, pelos propósitos da disciplina, haveria a necessidade de

armazenar conteúdo digital e, para a escolha do espaço virtual a ser utilizado como repositório, realizamos uma eleição entre as seguintes plataformas: *Moodle Colaboração*, *PBworks* e *Google Drive*⁴⁰.

A discussão em torno da escolha da plataforma levou a debates que versavam sobre temas desde a segurança digital e a necessária confidencialidade do conteúdo postado até argumentações de que a *PBworks* deveria ser usada somente no Ensino Fundamental, por ser voltada a um público infantil. Essa argumentação sobre o caráter infantil da *PBworks* não corresponde às finalidades e aos recursos que a plataforma oferece, e a reação do grupo parecia falar um pouco sobre uma característica perceptível entre os adolescentes: rechaçar práticas ou instrumentos associados ao universo da criança. Essa discussão durou cerca de 15 minutos de um encontro estipulado para durar 45 minutos. Tão logo definimos que os meios de armazenamento seriam o *Google Drive* e o *Moodle Colaboração*, passamos para a etapa seguinte da aula.

Esse acordo se fez necessário, pois haveria a produção e o registro do material artístico. Desde o início, foi acordado que os diferentes momentos das aulas seriam registrados em fotos ou vídeos como parte do acervo da pesquisa. Essa função seria revezada entre a professora e os estudantes, contando, eventualmente, com algum monitor da graduação que já participava das rotinas nas demais disciplinas do Ensino Médio.

Eu precisava construir uma avaliação diagnóstica para traçar um perfil da turma, identificando referências que aproximassem o conhecimento empírico (identidade artística individual) ao conhecimento escolar (oriundo da trajetória como estudantes no CAP/UFRGS) para, posteriormente, formalizar os conceitos propostos nas experimentações da oficina. Assim, solicitei que os estudantes utilizassem um *smartphone* e produzissem um vídeo de apresentação pessoal, buscando transformar a corriqueira rodada de apresentações a um grupo de colegas em uma modalidade

⁴⁰ *Moodle Colaboração*, *PBworks* e *Google Drive* são repositórios de conteúdo virtual que têm em comum a possibilidade de utilização de recursos síncronos e assíncronos de uso gratuito. Suas funcionalidades dão suporte ao processo de aprendizagem, permitindo seu planejamento. Essas plataformas permitem que múltiplos usuários editem e alterem seu conteúdo a partir de um sistema de autenticações simultâneas. O *Moodle Colaboração* é um ambiente de aprendizagem bastante utilizado na UFRGS, tanto para cursos na modalidade de Educação a Distância como complemento para carga horária ou conteúdo em disciplinas semipresenciais. *PBworks* apesar de ser uma ferramenta eletrônica comercial para a construção de páginas web de fácil manejo, com modalidade gratuita disponível para usuários leigos e com finalidades acadêmicas, era bastante utilizada na escola na ocasião. O *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos também de uso gratuito.

de performance típica da cultura digital: *live*⁴¹ ou, ainda, os vídeos influenciadores em canais digitais⁴².

Na orientação dessa atividade, idealizada por mim, sugeri que essa apresentação fosse na linguagem artística que desejassem e exemplifiquei como linguagem artística, ou modalidade expressiva, a dança, a música, o teatro, o desenho, a pintura ou outra manifestação que lhes parecesse interessante. Outro procedimento pedagógico que utilizei foi envolver os estudantes na seleção do material que julgavam mais apropriado para documentar as experimentações. Fizemos um acordo de que, quando os registros partissem dos seus dispositivos, deveriam ser enviados diretamente para alguma das plataformas que a disciplina usava e que o material seria automaticamente legitimado como válido para a pesquisa. Expliquei também que o espaço utilizado como locação para gravar o vídeo seria de livre escolha, assim como a utilização dos materiais que integrariam a cena.

O vídeo deveria ter até 30 segundos de duração e, além de dados pessoais, traria alguma reflexão pessoal sobre o teatro. Com essa atividade, eu pretendia ter alguma noção do que os alunos proporiam quanto à linguagem do vídeo. Será que usariam trejeitos dos “*youtubers*”, será que fariam algo mais semelhante a uma “cena teatral gravada” ou tentariam uma cena televisiva?

Como a base pedagógica que estruturou essa oficina estava calcada nos trabalhos desenvolvidos nos *workshops* dos professores Sjöström e Fouquet, referidos anteriormente, havia grandes expectativas que se processassem usos da imagem produzida por dispositivos tecnológicos. De que forma a linguagem do vídeo seria trabalhada pelos adolescentes nativos digitais?

Ao pensar sobre uma linguagem do vídeo, encontrei a seguinte reflexão em Machado (1993, p. 7):

⁴¹ Denomina-se **Live** uma comunicação por vídeo postada em alguma plataforma digital, cuja apreciação pode ser síncrona ao momento de sua elaboração pelo autor, podendo ficar armazenada para apreciação assíncrona.

⁴² **Canal digital** é uma funcionalidade de comunicação típica da cibercultura. Há plataformas digitais que possibilitam a hospedagem de um canal mantido por um autor que dele se utiliza para produzir e difundir conteúdos diversos, tais como moda, gastronomia, comportamento, produções artísticas, científicas etc.

A recente polêmica sobre a possibilidade de uma “linguagem do vídeo” pode ser o indicador de um certo estágio de maturidade da comunidade dos *videomakers*. Ao herdar da televisão o seu aparato tecnológico, o vídeo acabou por herdar também uma certa postura parasitária em relação aos outros meios, uma certa facilidade em se deixar reduzir a simples veículo de outros processos de significação.

A meu ver, essa atividade de apresentação pessoal através de um vídeo serviria para evidenciar a familiaridade dos estudantes com essa mídia e, quem sabe, poderia trazer alguma contribuição para que se pudesse aferir sobre que noção para “linguagem do vídeo” os alunos teriam. Será que consideravam o vídeo como uma forma de arte independente da função de registro de imagem?

Para tanto, um aporte didático que foi de grande valia para o preparo específico da disciplina como um todo foi o que obtive com o projeto *Primeiro filme* (2011-2012). Capiteado pelo cineasta gaúcho Carlos Gerbase, o projeto foi destinado a professores e estudantes do Ensino Médio, divulgado por e-mail para as escolas gaúchas, e está assim descrito em sua página na *internet*:

O projeto “Primeiro Filme” tem como objetivo principal criar materiais didáticos, estruturas e ferramentas de apoio ao ensino de cinema nas escolas de nível médio (primeira, segunda e terceira séries) [...] O ensino de artes das escolas brasileiras está previsto em nossa legislação. As experiências na área do cinema, cada vez mais comuns, têm sido muito positivas, parte pelo entusiasmo que a linguagem audiovisual desperta nas crianças e nos adolescentes, parte pela crescente facilidade que as novas tecnologias digitais (câmeras e computadores com softwares de edição) proporcionam (PRIMEIRO..., 2012, *online*).

Nessa primeira aula, não foi exigido que se processasse uma teorização sobre as denominações das especificidades da linguagem do cinema e do vídeo, como, por exemplo, a nomenclatura usada para denominar os tipos de enquadramentos. Apenas lancei a tarefa citando as expressões “ângulos”, “enquadramentos”, “planos”, trazendo-as como tópicos para a roda de conversa no final da aula.

Na descrição dos resultados dos trabalhos, utilizei como referência para a análise o que Gerbase (2012, *e-book*) traz no livro digital *Primeiro Filme*, que integra o projeto anteriormente citado. Assim, os conceitos de “plano fechado”, “plano americano”, “plano detalhe” etc., que utilizo durante as análises, seguem as referências técnicas desse autor:

- Plano Fechado – Também conhecido como “*Close Up*”, onde a câmera localiza-se próxima ao objeto, de modo que não haja grandes espaços de cenário ao redor;
- Plano Americano – Enquadra a figura humana a partir dos joelhos;
- Plano Detalhe – A câmera dá enfoque para algum detalhe específico, como alguma parte do rosto, corpo ou objetos pequenos.

Ao final da primeira atividade, eu tinha cinco produções para analisar, pois nem todos os nove estudantes entregaram o arquivo com a gravação do vídeo. Para designar a autoria de cada trabalho, utilizei um código de letras com o objetivo de preservar suas identidades. Esse código permaneceria o mesmo para a descrição e a avaliação de todos os trabalhos realizados até o final da oficina. Contudo, como a solicitação era de um vídeo de apresentação pessoal, alguns alunos informaram expressamente suas verdadeiras identidades, o que me despertou dúvidas em relação à possibilidade de uso desse material na Tese, por conta das exigências de confidencialidade dos informantes demandadas em uma pesquisa acadêmica.

Para dirimir essas dúvidas, inicialmente, busquei informações junto à Comissão de Pesquisa do CAP/UFRGS. Isso porque, pela natureza da instituição, os responsáveis pelos estudantes menores de idade assinam um termo de consentimento no ato da matrícula, e eu necessitava saber se esse documento já seria suficiente ou eu teria que produzir outro específico para a publicação da Tese. Obtive como resposta que deveria refazer todos os termos de consentimento que eu já havia obtido em 2016. Por esse motivo, busquei um a um cada estudante, a partir dos endereços de e-mail que eu possuía, valendo-me ainda das indicações de como reencontrar todo o grupo, obtida nas conversas que troquei com os alunos.

O estudante **JV** foi bastante solícito, perguntando se eu precisava de algum material daquelas aulas. Contou-me que ele guardava em seus arquivos de vídeos todos os seus trabalhos. Além disso, sugeriu que eu buscasse os colegas pelo Facebook. Ele também se prontificou a me auxiliar nos contatos necessários.

DI manifestou contentamento em renovar sua autorização e foi pessoalmente ao meu encontro para entregar o documento em mãos. Isso ocorreu na cidade de Florianópolis, onde ele reside atualmente, e eu estava de passagem. O encontro rendeu boas conversas, e **DI** enalteceu a importância que as aulas de teatro tiveram para ele no sentido de aprimorar sua integração com os colegas na escola. Ele

manifestou a importância que os trabalhos em grupo representavam para alguém que, como ele, sempre se considerou mais “reservado” e “tímido”.

Dos nove estudantes que participaram da Eletiva, obtive a autorização de seis para uso das suas produções para a pesquisa. O modelo de termo de consentimento informado para a participação na pesquisa foi orientado pela Comissão de Pesquisa do CAP/UFRGS e encontra-se nos anexos da Tese. A cópia dos vídeos produzidos nas aulas encontra-se no CD que acompanha a versão impressa da Tese. A transcrição de algumas das falas e a análise pedagógica do trabalho realizado encontra-se a seguir, na sequência das apresentações pessoais.

a) Apresentação pessoal de AL

O vídeo do aluno **AL** foi ambientado na antessala que serve como depósito para o material de iluminação, de cenografia e de acessórios, junto aos figurinos. Ele optou por permanecer com sua própria indumentária, não selecionou iluminação específica para o vídeo e não escolheu nenhum acessório cênico. Apenas solicitou que o colega **DI** operasse a câmera do meu celular, gravando seu vídeo com enquadramento do tipo “plano próximo”.

Em seu depoimento, **AL** enfatizou uma noção bastante comum para o trabalho do ator: alguém que usa uma máscara que apagaria momentaneamente sua própria identidade fazendo com que se tornasse um outro. Ele fala o seguinte texto:

– Oi. Meu nome é Alan Rodrigues, tenho 16 anos e Teatro pra mim é ‘tá’ atuando de alguma forma e eu poder estar vivendo outras vidas, além da minha, é claro.



Figura 9 – Aula 1 – Print screen do trabalho do aluno AL – vídeo da apresentação pessoal
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

b) Apresentação pessoal de LC

Os estudantes **GA**, **JV** e **LC** trabalharam em grupo. **GA** servia como um entrevistador enquanto **JV** operava a câmera do seu *smartphone*.

Na sua apresentação, **LC** falava o seguinte texto:

GA (entrevistador) – *E aí “meu”, qual é teu nome?*

LC – *Meu nome é Lucas.*

GA (entrevistador) – *Quantos anos tu “tem”?*

LC – *Tenho 16 anos.*

GA (entrevistador) – *“Qué” que é Teatro (risos) para ti?*

LC – *Teatro pra mim na verdade é tudo. É encenação, é a vida, é o cotidiano da gente. Entendeu? É isso! Teatro é minha vida. Eu sonho em virar ator.*

GA (entrevistador) – *Tua vida se resume a Teatro?*

LC – *Minha vida é completamente Teatro. Vivo intensamente todos os dias. E é isso mesmo. Obrigado a todos.*



Figura 10 – Aula 1 – *Print screen* do trabalho do aluno LC – vídeo da apresentação pessoal
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

LC escolheu o espaço da sala de teatro que costuma ser usado como palco. Ambientou sua apresentação pessoal como se fosse uma cena de interrogatório na qual o entrevistado estava em pé, na penumbra, sendo filmado em “plano inteiro”. Operou a mesa de luz da sala de teatro buscando obter o efeito de luz conhecido como “contra”, a partir do uso de refletores com luz branca, fixa, oriunda da iluminação já instalada na sala.

Os diálogos foram entremeados por risos, talvez involuntários, mas, naquele momento, os risos conotaram a mim um tom de deboche. Apesar disso, constatei que o aluno mostrou o cuidado de preparar um ambiente cênico, utilizando uma peça de figurino e um microfone, além da iluminação já citada.

O fato de haver uma voz que o interrogava acrescentou uma outra característica ao trabalho por conter uma presença que suscitava especulações. Quem seria aquele interrogador? Qual o propósito daqueles questionamentos? Diante disso, um código teatral prévio pareceu emergir: a consideração de convocar uma plateia a receber estímulos mais abrangentes do que uma narrativa verbal, pois **LC** construiu um contexto indo além de simplesmente dizer quem ele era diante de uma câmera e registrar essa apresentação.

c) Apresentação pessoal de JV

Na sequência, apresento a transcrição das falas e uma imagem retirada do vídeo de **JV**:

GA (entrevistador) – *E aí, qual é seu nome?*

JV – *Meu nome é João.*

GA (entrevistador) – *Tem quantos anos?*

JV – *Tenho 18 anos.*

GA (entrevistador) – *E o que é Teatro pra você?*

JV – *Teatro pra mim é a minha vida. Minha vida definida em Teatro. Essa arte expressiva, descendente, que todos nós gostamos, que reúne eu e você nessa sala.*

GA (entrevistador) – *Muito inspirador você. Muito obrigado.*



Figura 11 – Aula 1 – Print screen do trabalho do aluno JV – vídeo da apresentação pessoal

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Ao analisar a transcrição e as imagens das apresentações pessoais de **LC** e **JV**, percebi uma similaridade na forma de resolução da tarefa. Similaridade manifesta

pela presença da figura de um entrevistador/interrogador, pelo tipo de iluminação utilizada e pelo fato de buscarem um figurino para usarem em cena.

Ainda que a produção solicitada fosse de um vídeo, e não de uma cena teatral, posso inferir que o fato de usarem uma câmera fixa, sem *zoom* ou edição, aproximou o resultado do experimento de um pressuposto olhar de plateia de teatro, pelo fato de não terem utilizado recursos de edição durante ou depois da gravação. Não sei se isso se deve ao que eu poderia chamar de um “consenso estético no sentido de fazer algo interessante para uma futura plateia” ou se ocorreu devido a uma economia de esforço e de tempo, objetivando uma rápida conclusão do trabalho.

Essas especulações originaram-se do fato de esses dois estudantes realizarem todas as atividades em dupla, tanto as rotinas escolares quanto as vivências fora da escola, e evidenciarem, como muitos adolescentes, uma conduta de enfrentamento em relação às solicitações dos professores. Nesse caso, o enfrentamento estaria no fato de produzir trabalhos muitos semelhantes com o objetivo de “sobrar um tempo para descansarem nos colchonetes da sala”, como verbalizam frequentemente.

d) Apresentação pessoal de GA

A seguir, mostro o depoimento de **GA**, que, ao contrário dos demais, selecionou um espaço externo para a elaboração do seu vídeo. **GA** foi filmado pelo colega **JV** com seu próprio *smartphone*. Ele requisitou que o colega usasse um enquadramento que o pegasse da cintura para cima. O aluno escolheu falar o seu texto caminhando na direção da câmera, enquanto o colega que a manjava andava para trás, mantendo o mesmo enquadramento.

Ele disse:

– *Meu nome é Gabriel Akira Uessato. Eu tenho 16 anos e, pra mim, Teatro é uma forma de comunicação entre o artista e a plateia.*



Figura 12 – Aula 1 – *Print screen* do trabalho do aluno GA – vídeo da apresentação pessoal
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Assim como a apresentação pessoal de seus colegas, a de **GA** trouxe elementos que indicam o convívio entre atores e plateia em um mesmo espaço como um descritor para a arte teatral, no qual haveria o exercício de assistir ou de atuar para cada um dos segmentos.

4.1.1.2 Segunda aula: Videodepoimentos

Na aula 2, em 20 de abril, os trabalhos realizados na primeira aula foram apreciados pelo grupo. Mais do que assistir aos trabalhos realizados, o objetivo era analisar as soluções que cada um buscou para a resolução da tarefa (locação, uso de acessórios cênicos, uso de outros dispositivos tecnológicos além da câmera etc.). Essa atividade também visava atender ao objetivo que constava no plano inicial, que era de “participar de atividades práticas e teóricas a fim de refletir sobre concepções pessoais acerca das especificidades da arte teatral”. Pareceu-me que seria interessante que pudessem escutar sobre as concepções uns dos outros.

A aula iniciou-se com a montagem do equipamento móvel para a projeção. As tentativas de dirimir os problemas técnicos referentes ao áudio tomaram um bom tempo da aula. De imediato, as deficiências no áudio das gravações foram apontadas como um resultado negativo, motivo pelo qual optei por legendar⁴³ os vídeos para apresentá-los na Tese.

⁴³ Para a inserção de legendas, foi utilizado o programa *Moviemaker*. Em virtude do cronograma enxuto da oficina e de problemas para o cumprimento desse cronograma, não foi possível contar com a

Questionei ao grupo se conheciam alguma solução técnica para futuras produções. **JV** sugeriu que experimentássemos utilizar dois *smartphones* em uma próxima oportunidade, sendo um deles em um aplicativo de gravação de voz e o outro para capturar a imagem, e, depois, proceder a edição usando um dos computadores de mesa da escola. Chegamos a executar essa ideia parcialmente no último trabalho realizado ao final da disciplina, sem conseguirmos executar a edição de som com imagem.

Prosseguindo na análise dos trabalhos da aula 1, o grupo considerou interessante a utilização dos efeitos de luz e sombra observáveis nos trabalhos de **LC** e **JV**, que foram produzidos com os equipamentos da sala de teatro (refletores operados em mesa de luz). Eles avaliaram de forma unânime que essa iluminação proporcionou uma atmosfera cênica de “suspense, confissão ou segredo”.

Outro tópico avaliado na roda de conversas tratou das noções que os estudantes possuíam a respeito de enquadramento ou ângulos para a captura de uma imagem a partir das câmeras. Conversamos sobre as diferentes soluções que foram buscadas nos trabalhos e de que forma isso promovia diferentes percepções ao assistir ao trabalho.

4.1.1.3 Terceira aula: Exploração de equipamentos para construção cênica

O propósito da terceira aula, que ocorreu em 27 de abril, era reconhecer as possibilidades que os objetos ofereciam para produção ou reprodução de textos escritos, sonoros ou imagéticos. No plano específico da disciplina Eletiva, eu pretendia identificar e experimentar dispositivos tecnológicos presentes no cotidiano que fossem passíveis de utilização no espaço cênico.

Portanto, orientei aos estudantes que andassem pelo espaço da sala de teatro e realizassem uma “manipulação exploratória” de todos os objetos e equipamentos que ali estavam. Havia um microfone com fio, uma caixa de som, um equipamento de som (com CD, DVD, rádio e porta USB e mais duas caixas de som), dezoito refletores de iluminação cênica, uma mesa de luz, oito cadeiras, três bancos longos, cinco banquetas, dois cubos e demais elementos como figurinos e acessórios. Todos esses materiais compunham o acervo cotidiano da sala de Teatro. Para essa aula, eu trouxe

participação dos estudantes no trabalho de edição dos vídeos e das fotos, que foi realizado por mim na etapa de análise do material. Está disponível no CD que acompanha a Tese.

também um projetor multimídia, um *notebook* com acesso à *internet* e um retroprojetor, deixando-os disponíveis, assim como sugeri que os *smartphones* fossem usados na atividade.

Após esse primeiro momento, convidei o grupo a sentar em círculo e pedi que um dos integrantes narrasse um fato marcante que ocorrera recentemente. Esse procedimento foi inspirado em uma atividade realizada no *workshop* que realizei com Ludovic Fouquet.

O aluno **GA** narrou uma situação vivida por ele e por um amigo quando decidiram sair para um passeio noturno numa região repleta de bares, localizada na cidade de Porto Alegre. Essa região (Cidade Baixa) localizava-se bem distante do lugar onde moravam, sendo necessário o deslocamento por transporte coletivo. Entretanto, seguindo o seu relato, **GA** afirmou que eles não possuíam dinheiro suficiente para pagar pelo ônibus e pelo lanche que pretendiam fazer quando chegassem lá. Assim, decidiram solicitar ao cobrador que isentasse a passagem de um deles, permitindo que utilizassem a estratégia de compartilhamento do giro da roleta do ônibus. O cobrador do ônibus autorizou e eles puderam realizar a viagem.

Após a escuta, pedi ao grupo que aproveitassem a narrativa de **GA** e criassem uma cena que envolvesse todos os integrantes na sua realização. Eu disse que poderiam utilizar quaisquer dos equipamentos que haviam observado e manuseado e que precisaria ficar explícito onde a cena se passava. A tarefa principal, portanto, era criar uma cena que agregasse à narrativa, oferecendo à plateia a possibilidade de receber uma versão cênica para a fala de **GA**.

No planejamento dessa aula, optei pela proposição de um jogo teatral da pedagogia de Spolin (2006) no intuito de destacar a percepção espacial e suas possibilidades para a composição cênica. Os procedimentos que constituem a base para a pedagogia desenvolvida por Spolin, o Foco para a Cena, a Orientação para a Resolução de Problemas (ou acontecimentos cênicos) e a Avaliação Posterior da Improvisação Realizada, atendem ao propósito de formatar uma estrutura dramática para a cena.

Nas palavras de Ingrid Koudela (*apud* SPOLIN, 2010, p. 22):

As regras do jogo teatral incluem a estrutura dramática (Onde/ Quem/ O Que) e o foco, mais o acordo de grupo. Para ajudar os jogadores a alcançar uma solução focalizada para o problema, Spolin sugere o princípio da instrução, por meio do qual o jogador é encorajado a manter a atenção no foco. Dessa forma, o jogo é estruturado através de uma intervenção pedagógica na qual o coordenador/ professor e o aluno/atuante se tornam parceiros de um projeto artístico.

Ao trazer esses procedimentos, já familiares como método para improvisar, eu pretendia que os alunos criassem um material cênico sobre o qual se poderia trabalhar agregando material audiovisual na sequência das aulas, com o objetivo de problematizar esse uso na perspectiva do conceito de intermedialidade. Como resultado da tarefa, houve a criação de uma cena que se passava em um ônibus, identificado na roda de conversa como “o Onde”.

Para “o Que”, foi utilizada a narrativa trazida por **GA** da seguinte forma: dois amigos saíam para se divertir em uma noite de sexta-feira usando um ônibus urbano como meio de transporte. Nos diálogos da improvisação, eles diziam que embarcaram com destino ao bairro Cidade Baixa, em Porto Alegre; verbalizavam uma situação de dificuldade financeira para atingir os propósitos dos personagens e esboçavam um diálogo no qual expressavam um conflito de ideias envolvendo a decisão sobre como gastariam seu escasso dinheiro.

Para “o Quem”, foram apresentados o personagem **GA** e seu amigo, que encontraram tipos variados de pessoas no caminho. Nesse primeiro momento, à exceção do cobrador e do motorista, não era possível identificar particularidades nos demais passageiros. Havia um esboço de caracterização de personagem na figura de duas mulheres que pareciam estar se deslocando para suas casas e um outro estudante que fazia a figura de um homem cansado.

O espaço cênico foi configurado a partir de uma fileira feita com bancos e cadeiras. A cadeira ocupada pelo cobrador ficava de frente para o espaço de plateia. Nenhum dispositivo tecnológico conectado foi utilizado.

ED e **GA**, que fizeram os personagens dos homens que saíram para se divertir, optaram por não usar figurino e, no momento de cruzarem a roleta de ônibus imaginária, utilizaram dinheiro igualmente imaginário. Os personagens do cobrador (**LC**), do homem cansado (**AL**) e das duas mulheres⁴⁴ apenas carregavam seus

⁴⁴ As duas alunas que faziam as personagens evadiram-se da escola sem assinar o termo de consentimento, por esse motivo as imagens e os relatos das suas produções serão omitidos.

telefones como parte do figurino, realizando a representação do uso cotidiano do mesmo.

Para iluminar a cena, usaram as luzes de serviço e um foco de luz produzido pelo retroprojektor, aparentemente sem uma justificativa cênica. Esse foco de luz estava no que representava ser o fundo do ônibus, direcionado para o que seria a frente do veículo.

O estudante **JV** selecionou um roupão de cetim como uniforme para o motorista do ônibus e manjava um volante imaginário. O aluno **AL**, o homem cansado, vestiu um casaco longo preto, de aparência desgastada. **DI** e **VI** permaneceram com o uniforme da escola e realizaram uma participação sem um desenho de personagem aparente.

Na roda de conversa, as avaliações convergiram para o fato de o trabalho ter cumprido a intenção de delimitar claramente o “onde da cena”. **JV** classificou a cena como “muito divertida”. **LC** manifestou-se propondo que a improvisação tivesse continuidade. **GA** sugeriu que fizessem “a parte do que aconteceu quando a gente chegou na Cidade Baixa”.

Reconheci que na improvisação apresentada havia a preocupação com o cumprimento de convenções tais como: não dar as costas para a plateia, falar em voz alta e dispor os objetos cênicos selecionados de forma que delimitassem minimamente o formato do espaço simbólico que construíram. O que considerei como uma demonstração de apropriação de códigos cênicos circunscritos à noção de frontalidade entre o espaço cênico e o espaço de plateia como algo desejável.

Durante a realização da primeira versão da cena, não fiz nenhuma intervenção verbal. Quando concluíram, incentivei que avaliassem a improvisação quanto ao critério “acordo grupal” para sua realização. Manifestei-me na condição de plateia, verbalizando que observei que havia um estado corporal beirando a letargia, que não convidava o espectador a se envolver no trabalho apresentado. Esse relaxamento era evidenciado pelo que considerei um engajamento “despreocupado”, perceptível a partir do olhar disperso, de risos ou comentários sobre a elaboração da cena durante a própria cena.

Se, em um primeiro momento, isso me incomodou, por acreditar que estavam fazendo o trabalho sem a seriedade necessária, posteriormente ponderei que essa conduta era comum em outros grupos de adolescentes e que corroborava as falas de alguns dos estudantes a respeito das aulas de teatro: “um momento para descontrair”.

Perguntei a eles se concordavam com a afirmativa de que a aula de teatro era um espaço de “descontração, de brincadeira, de liberdade” que não ocorria em outros momentos da rotina escolar. Concordaram acenando com a cabeça.

Eu disse ainda que, no caso da atividade dessa aula, a construção da cena do ônibus foi um momento lúdico e, sendo a professora a única pessoa na plateia, isso também poderia ter gerado um clima de descontração, diferentemente dos momentos em que havia apresentações formalizadas para um público mais numeroso.

A dinâmica dos alunos de interromper uma cena para rearranjá-la ocorre com frequência em aulas de teatro. Esse procedimento costuma promover desavenças entre os alunos, por romper um acordo grupal comum, prévio ao início da cena. Contudo, constituem momentos bastante ricos para o professor compreender quais são as noções, as motivações, os códigos cênicos que estão operando naquele momento, pois observar os alunos enquanto elaboram, mental e verbalmente, os procedimentos cênicos revela quais estratégias utilizam para resolver os desafios e as tarefas que seus experimentos ocasionam.

A esse respeito, encontrei em Soldera (2015, p. 92) uma constatação sobre o trabalho de Lepage⁴⁵ que guarda muitas semelhanças com o que venho buscando como um pressuposto pedagógico para o trabalho com teatro na escola: “A prática performativa de Lepage não separa treinamento, técnicas de pré-ensaio, o processo de ensaios e a performance diante dos espectadores”. Essa prática performativa traduz bem a concepção de ludicidade que eu procurava para essa disciplina como um todo. Na Figura 13, mostro o experimento cênico que denominei “viagem no ônibus urbano ocorrida no início de uma sexta-feira”.

⁴⁵ Robert Lepage (1957) é um ator, dramaturgo, roteirista e cineasta canadense.



Figura 13 – Imagens da aula 3 – 27 de abril de 2016

Cena de uma viagem de ônibus urbano ocorrida no início de uma noite de sexta-feira
Fotografado pela autora

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

4.1.1.4 Quarta aula: Experimentações cênicas a partir de jogos teatrais

Para a aula 4, realizada em 4 de maio, planejei uma atividade que apresentei aos alunos como “jogo da dublagem”. Esse exercício é eficiente para criar sincronia entre a atuação dos participantes, requerendo muita concentração para que seja realizado. Foi incluído no planejamento justamente porque poderia promover o engajamento do grupo, pois não é uma atividade que se pode realizar de forma “descontraída”.

No jogo original, que tem como referência Spolin (1963), sugere-se que o grupo de alunos seja dividido em dois subgrupos e escolham juntos as circunstâncias da cena (Onde, Quem, O Quê). O subgrupo A vai para o palco onde encenará os diálogos propostos pelo subgrupo B. Ao apresentar o exercício, Spolin (1963, p. 205) sugere que “um microfone ligado acrescenta muito ao impacto do exercício, mas não é imprescindível para o seu sucesso”. Como na data dessa aula eu não dispunha do número de microfones necessários, optei por fazer sem eles.

O ponto de concentração desse exercício está em manter o diálogo e a ação, exigindo que os participantes procurem sincronizar ações e falas. Nessa tarde, eu contava com seis dos nove alunos; portanto, organizei a dinâmica de modo que houvesse quatro pessoas em cena e os demais na plateia, fazendo um rodízio nas funções, de modo que todos experimentassem a posição de criar e observar.

Para a execução da tarefa, eu propunha que a narração trouxesse uma perda, uma despedida ou um sonho, retomando, propositalmente, a forma de solicitar o mote

para a improvisação. Solicitei que, como na aula anterior, tivessem a preocupação em mostrar claramente o “onde” da cena, porém, numa modalidade de jogo na qual o palco e os atores deveriam estar desprovidos de quaisquer tipos de dispositivos.

Nessa aula, eu os recebi com o palco vazio. Eu tinha por intenção verificar se solicitariam ou não os dispositivos tecnológicos já instalados na sala ou aqueles que foram transportados para lá. Solicitaram luz geral branca e, como acessórios, bancos e cadeiras para fazer um desenho cenográfico minimalista.

Foi interessante perceber a mobilidade do signo teatral expressa nos múltiplos usos que fizeram desses objetos. Bancos transformados em raquetes de frescobol, cadeiras atuando como carrinhos de supermercado... A partir das narrações/dublagens, os alunos construíram cenas que se passavam em espaços como praia, supermercado, ônibus, delegacia de polícia, bar.

Ao longo da realização das atividades, orientei que lembrassem de se movimentarem nos níveis alto, médio e baixo e de ocuparem as diferentes regiões do palco. Minha intenção era retomar a ideia de construção de espaço cênico com um “acirramento” da noção de presença “viva”, tendo no corpo do ator o dispositivo primeiro para a elaboração de signos teatrais.



Figura 14 – **Aula 4 - Improvisação “cena de bar”**

Fotografado pela autora

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Foi interessante observar que, nas cenas do bar e do ônibus, os alunos **JV**, **LC**, **ED** e **GA** trouxeram os mesmos personagens da improvisação realizada em 27 de abril, realizando cenas que poderiam ser consideradas como integrantes dos

acontecimentos apresentados anteriormente. Realizaram assim, uma sugestão que foi mencionada por eles na roda de conversa que constituiu a etapa de avaliação do trabalho, ocorrida na aula anterior (a aula 3).

Suas atuações foram entremeadas por falas que faziam alusão às situações já vivenciadas na cena desenvolvida naquela aula, apresentando o que se costuma chamar de “piada interna”, a fim de provocar o riso entre os componentes do grupo. Assim, ressurgiram o “cobrador” e o “motorista”, dessa vez embriagados em todas as cenas, e os “amigos” que só falavam em comer, beber e “azarar” umas gurias. **LC** atuava como o personagem do cobrador, batizado então como o “Luquinhas da Tinga”, e buscava protagonizar todas as cenas, voluntariando-se para iniciar as improvisações.

Nessa aula, não foi possível realizar a costumeira roda de conversas, pois os estudantes se engajaram nas propostas e não queriam terminar a etapa das improvisações.

Por conta da retomada dos acontecimentos da primeira cena do ônibus e da retomada dos personagens que foram criados na ocasião, durante as apresentações lembrei-me de um documentário do cineasta brasileiro Eduardo Coutinho (1933 – 2014) que eu havia assistido recentemente, *Jogo de cena* (2007). Pareceu-me oportuno preparar para alguma das aulas seguintes a apreciação de trechos do filme a título de referência artística para posteriores experimentações. Nesse filme, Coutinho trabalhou com depoimentos nos quais diversas mulheres apresentavam alguma narrativa sobre sua vida pessoal. O documentário se propõe a instigar o espectador a respeito de um momento histórico no qual há uma generalização do espetáculo que emerge de situações cotidianas.

A metodologia de trabalho utilizada pelo cineasta encontra-se descrita na Enciclopédia Itaú Cultural da seguinte forma:

83 mulheres narram em estúdio os momentos mais significativos de suas trajetórias, em geral marcados por separações, interrupções e abandonos. [...] atrizes são convidadas por Coutinho a interpretar, sem imitar, julgar ou criticar, as histórias narradas pelas personagens escolhidas (JOGO..., 2018, *online*).

Quando meus alunos criaram personagens que participavam de seu cotidiano, mas que também povoavam seu imaginário, assim como pode ocorrer com o espectador no filme, eu considerei a possibilidade de propor um experimento cênico

no qual o espaço geográfico e social dos alunos se fundisse com o dos personagens da improvisação do ônibus. Sobre o documentário, encontrei ainda as seguintes afirmativas que julguei interessantes como aspectos para reflexão junto com os estudantes e, portanto, inseri o filme no planejamento das aulas:

Jogo de Cena não se reduz a uma busca pela definição do verdadeiro e do falso, já que, como é evidenciado, uma pessoa pode se apropriar da história do outro e, ao mesmo tempo, no ato de narrar, ser tão ou mais verdadeira. Não é por outro motivo e, como acredita Coutinho, o documentário tem como tema a impossibilidade de se chegar ao real. *Jogo de Cena* faz dessa "impossibilidade", aliada a uma interrogação sobre a natureza ética e estética da imagem, sua matéria criativa e reflexiva (JOGO..., 2018, *online*).

4.1.1.5 Quinta aula: O experimento do comentário

Para a aula 5, realizada no dia 11 de maio, eu havia trazido duas propostas: a apreciação de trechos do documentário “Jogo de cena” e uma atividade que denominei como “Experimento do comentário”. Assistir ao vídeo tinha como objetivo oportunizar aos estudantes o reconhecimento de uma produção artística que se utiliza de narrativas que podem ser apropriadas por outros narradores/atores e ressignificadas. Já o “Experimento do comentário” entraria na aula com o objetivo de representar a cena inicial do ônibus, utilizando o vídeo como forma de criação.

Por problemas técnicos, a apreciação do filme não pode ser realizada durante a aula e a sequência das atividades foi invertida, iniciando-se a aula pelo conjunto de procedimentos que compunham o experimento do comentário. Esse experimento iniciava-se com a oferta de recursos como canetas, papéis de tamanhos e cores variadas, lâminas de retroprojetores, canetas específicas para retroprojetores, lanternas, além de todo o equipamento que vinha sendo usado nas aulas.

A orientação que os alunos receberam era a de preparar subsídios visuais, sonoros, textuais e/ou cinestésicos para apresentarem um comentário a respeito da improvisação criada na aula 3 (viagem de ônibus). Esse comentário seria uma narrativa a respeito dos acontecimentos cênicos daquela viagem.

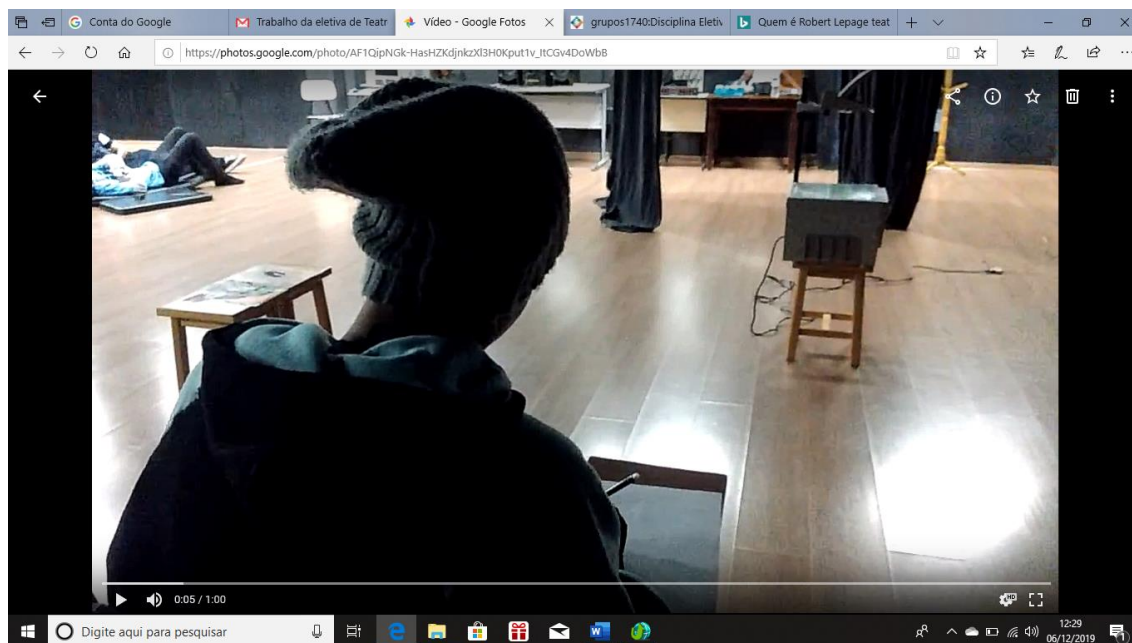


Figura 15 – Aula 5 – Preparação de material para uso no “experimento do comentário”
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O objetivo era apresentar a viagem de ônibus sob perspectivas distintas daquelas que foram apresentadas na improvisação “Cena de uma viagem de ônibus urbano ocorrida no início de uma noite de sexta-feira”. Eu pretendia que, no comentário sobre a cena, pudessem surgir motivações dos personagens, ações internas, percepções do seu universo, revelados a partir de uma narrativa que, deslocada do exercício da “cena completa”, funcionasse como um dispositivo de ampliação daquelas presenças cênicas. Nessa atividade, cada estudante poderia, além de estabelecer uma narrativa ficcional a partir dos fatos ocorridos na cena do ônibus desenvolvida na terceira aula (ocorrida em 27 de abril), agregar os fatos espontaneamente retomados ou criados na aula de quatro de maio.

A orientação foi de que esse comentário deveria ser gravado com o *smartphone*, utilizando enquadramento de livre escolha pelos estudantes. Durante a elaboração dos vídeos, houve momentos nos quais a turma esteve reunida, assistindo à elaboração dos vídeos dos colegas, como se pode ver na Figura 16.



Figura 16 – Aula 5 – preparação das versões dos personagens a respeito da viagem de ônibus
Fotografado pela autora
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Realizado esse primeiro exercício, a aula 5 termina.

Como dito, devido a problemas de acesso à *internet*, através da rede UFRGS, que impediram o acesso à plataforma digital *Youtube*, na qual o documentário estava disponível na ocasião, optei por inserir os trechos do vídeo que deveriam ser assistidos posteriormente, fora do horário da aula, em um tópico da plataforma *Moodle Colaboração*, como uma atividade a distância. Essa atividade contou presença e avaliação em um semestre no qual estávamos com um calendário escolar bem enxuto, mas, ainda assim, apenas um dos alunos realizou a tarefa. Ao final do relato de todas as aulas presenciais, apresento as atividades que foram ofertadas e realizadas por EAD.

A realização e a conclusão do experimento do comentário foram adiadas para a sexta aula.

4.1.1.6 Sexta aula: O vídeo associado à cena

A aula 6, ocorrida em 18 de maio, iniciou-se com as atividades já encaminhadas para que se resolvessem em parcerias e de forma concomitante. O planejamento realizado na aula anterior propiciou essa dinâmica, que resultou na produção e na apreciação dos vídeos no mesmo dia, inclusive com seu direcionamento para a plataforma *Google Drive*.

Foi gratificante perceber que, nessa atividade, houve um engajamento maior do que em todas as demais. Apesar do absenteísmo elevado ao longo do semestre,

o grupo manteve um núcleo de cinco estudantes que se faziam presentes em todas as aulas.

Quanto aos experimentos cênicos do comentário, tivemos resultados que considerei interessantes no sentido de revelarem um ineditismo em relação a produções desse grupo. Houve narrativas com características lineares, preocupadas com uma verossimilhança para os acontecimentos do seu personagem na cena do ônibus, outras mais expandidas quando traziam desdobramentos com discursos a respeito das dificuldades econômicas dos passageiros, da precariedade do sistema de transporte público e, ainda, uma outra bastante inusitada ao agregar uma canção infantil.

Os comentários que transcrevo a seguir apresentam trabalhos que pretendiam dialogar com as observações que eu já havia apontado como especulativas quando referenciei o filme *Jogo de Cena*: a noção da narrativa de acontecimentos sendo ressignificada quando retorna em uma segunda versão aliada com um novo suporte, no caso, o vídeo. Anexo ao texto impresso da Tese, encontra-se o CD com a gravação desses experimentos.

a) Comentário de GA (um passageiro):

GA entoou uma canção infantil de domínio público que falava das rodas de um ônibus, em substituição a uma narrativa realista, solicitando que eu gravasse sua execução enquadrando seu joelho, usando o plano detalhe. A música dizia:

GA – *A porta do ônibus abre e fecha, abre e fecha, abre e fecha*

A porta do ônibus abre e fecha pela cidade

O motorista faz bibi, faz bibi, faz bibi

O motorista faz bibi pela cidade.

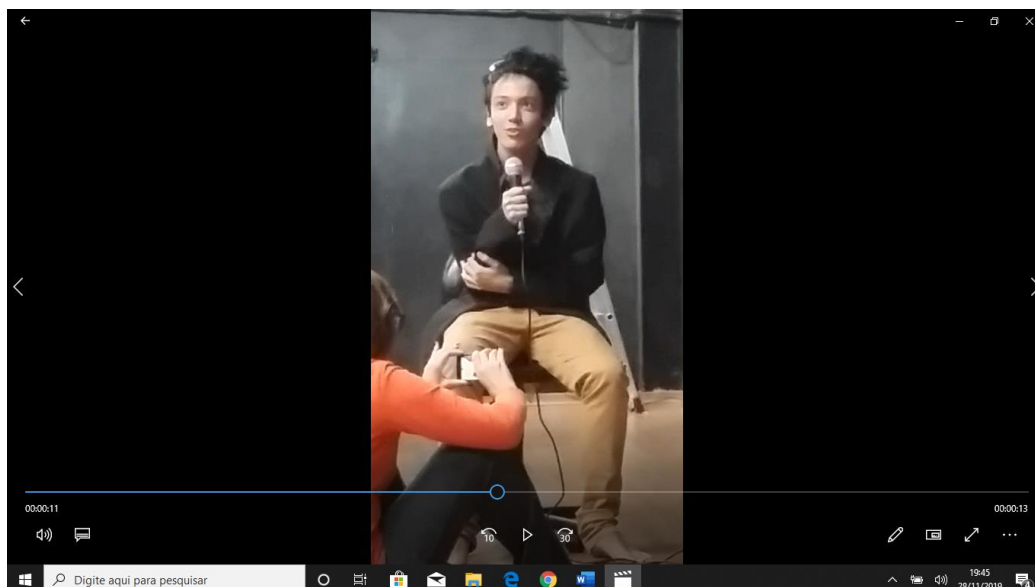


Figura 17 – Aula 5 – passageiro narrando a sua viagem de ônibus a partir de uma canção infantil

Fotografia: JV

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Quando **AK** foi questionado sobre sua escolha poética para a elaboração do experimento do comentário, afirmou que “achou mais legal fazer assim, diferente” e que era uma música que “cantava desde criança, desde que começou a andar de ônibus” (informação verbal)⁴⁶.

Penso que aqui cabe uma narrativa a respeito do histórico do estudante **GA** nas aulas de teatro ao longo dos ensinos Fundamental e Médio. Ele ingressou no CAP/UFRGS em 2012, tendo, portanto, frequentado cinco anos de aulas de teatro na instituição. Mostrou-se desde o início participativo, curioso em relação aos materiais e aos procedimentos que eram apresentados nas aulas de teatro e, ainda, ousado quanto às propostas que levava para a cena. Nos seus trabalhos, não se via a reconstituição de programas de televisão ou a imitação de personagens conhecidos pelo cinema, ou quadrinhos ou qualquer outra mídia, o que era frequente entre os estudantes de todas as etapas de seriação.

O seu vídeo do comentário deslocava a narrativa verbal sobre a situação do seu personagem para o ato de cantar uma música que trazia um elemento da situação vivida pelo personagem na cena. A forma de exposição que ele escolheu aproximou seu trabalho do uso conotativo da figura de linguagem metonímia por fazer a canção representar o evento da viagem do ônibus. Isso me pareceu um indício de que

⁴⁶ Depoimento do aluno AK em aula do dia 18 de maio de 2016.

realmente havia a possibilidade de trabalhar com abordagens artísticas experimentais e que eu deveria encaminhar procedimentos pedagógicos que nutrissem o repertório cênico do grupo e, por consequência, fomentar mais ações de “fazer diferente”, utilizando aqui uma expressão de **GA**.

A ideia era apresentar o trabalho de outros artistas não no sentido de produzir modelos, mas sim de ampliar a experiência estética dos alunos. Sem condições de levá-los ao teatro de fato, passei a pensar sobre estratégias para suprir essa lacuna, ainda que isso já fosse uma preocupação constante.

b) Comentário de JV (o motorista):

O aluno **JV** solicitou auxílio de seu colega **LC** para que o gravasse utilizando um plano próximo. Assim como no exercício do depoimento realizado na primeira aula, **JV** solicitou um microfone e apresentou sua narrativa acompanhada de uma luz geral branca. Utilizou um figurino composto de um casaco e um par de óculos escuros para caracterizar-se como um motorista. Dessa vez, substituiu o roupão de cetim bordô por um casaco preto a fim de compor o uniforme do motorista.

***JV** – Tá, então a gente “tava” indo... último expediente, sexta-feira à noite, eu e o Luquinhas da Tinga. “Tava” eu e ele no bus. O cara é meu parceiro do bus. Ele cobrador e eu motorista. A gente se completa... é meio a meio... é cinquenta, cinquenta. Aí, último expediente, tinha uma galera largando pra noite e tinha umas guriazinhas, e depois bah, a gente largou pra garagem e tomou aquela breja e largou pra noite. Né, pá... Porque esse é o pique “dos cobrador e dos motorista” de Porto Alegre. É isso mesmo, só isso aí. Valeu, valeu.*



Figura 18 – Aula 6 – motorista narrando sua versão sobre a viagem de ônibus
 Fotografado pela autora
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

c) Comentário de LC (o cobrador):

Já o estudante **LC** solicitou que seu enquadramento ocorresse de forma que seu rosto ficasse escondido, aparecendo somente a boca. Seu vídeo, gravado no plano detalhe, contou com o auxílio de **JV**, que operou a câmera de vídeo do meu *smartphone*.

Assim como seu colega, **LC** utilizou luz geral branca, um microfone e usou um casaco para caracterizar o uniforme da empresa de ônibus.

LC – *Era mais um dia normal na Carris, ali, trabalhando... como sempre tentando várias gurias, sempre tentando dar aquelas olhadas... é natural dos cobradores de hoje em dia e depois, né, meu, o bagulho ali do motorista... e depois tem aquela brejinha depois do expediente com os amigos, depois de noite, né. Depois a gente sai pra noite, dá uma azarada aí de novo nas gurias, porque é isso que os cobradores fazem, né! E é isso aí mesmo, e é esse o meu depoimento.*

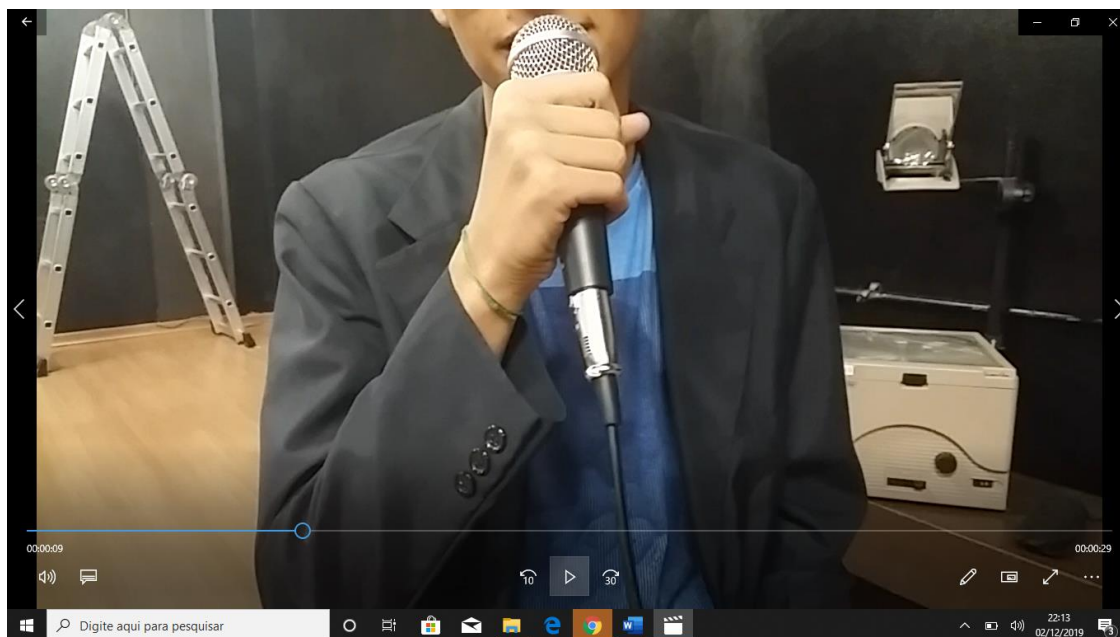


Figura 19 – Aula 6 - comentário do cobrador

Fotografado pela autora

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

d) Comentário de BI (uma passageira):

A aluna **BI** solicitou que eu realizasse a gravação do seu vídeo. Pediu que fizesse com o celular deitado para ver “como ficaria depois de pronto” e que utilizasse plano próximo, porém com enquadramento que não mostrasse seus olhos.

Assim como os colegas anteriores, utilizou luz geral branca e desenvolveu sua narrativa utilizando um microfone. **BI** não utilizou figurino, mantendo-se com sua roupa, pois, segundo ela, era “a mesma que estava usando quando fizeram a improvisação” (informação verbal)⁴⁷.

BI – *Era sexta-feira à noite. Eu e minha colega estávamos dentro de um ônibus e entrou uns meninos com umas conversas fiadas sobre noites e umas coisas alheias que não importam pra gente. E começaram a falar, falar, falar... E eu me irritei porque estava cansada. Eles estavam conversando sobre bebidas e sobre festas e eu acho que se eu não posso fazer isso, eles também não podem*⁴⁸.

⁴⁷ Depoimento da aluna BI em aula do dia 18 de maio de 2016.

⁴⁸ Idem.

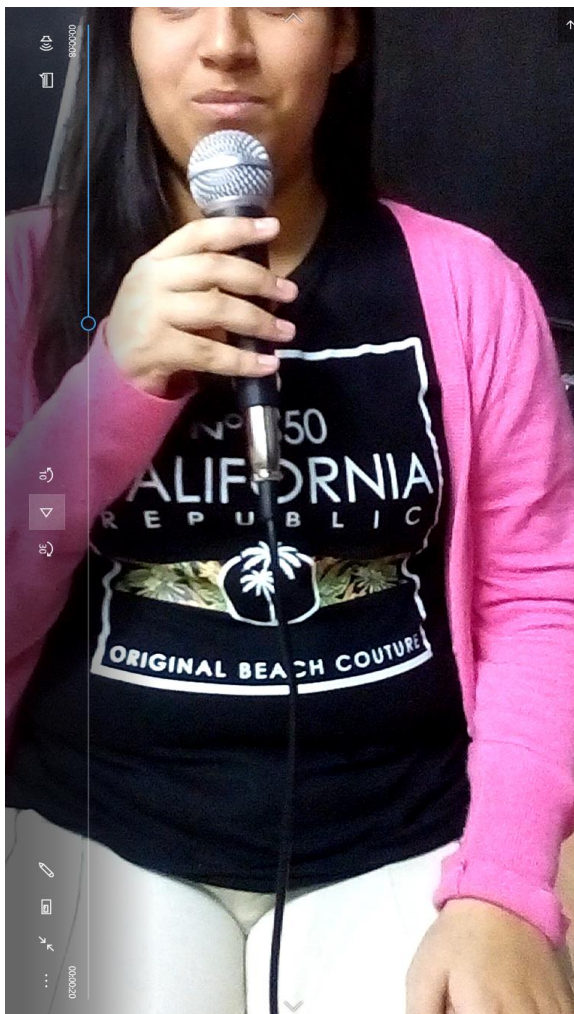


Figura 20 – Aula 6 – comentário de uma passageira

Fotografado pela autora

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

e) Comentário de DI (um passageiro):

DI – Meu nome é José, eu tenho 25 anos. Vou fazer um relato sobre a minha família, que sofreu muito com o poder da polícia que veio na minha casa e me roubou tudo que eu tinha. E agora eu não sei mais o que eu faço. Meus dois filhos que estudavam, agora não têm mais como ir pra escola, porque não têm roupa, não têm mais material escolar e agora não sei mais o que eu faço.

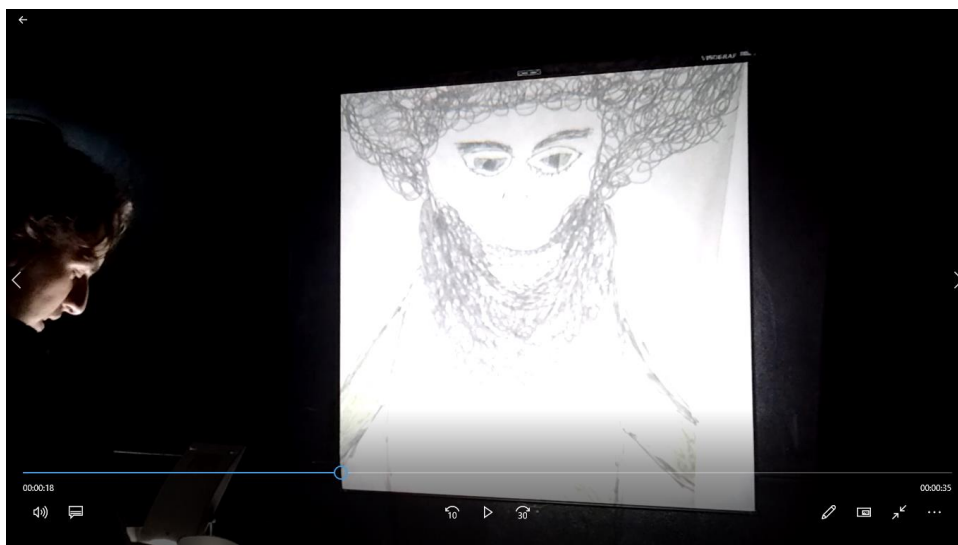


Figura 21 – Aula 6 – Narrativa de acontecimentos de antes e depois da viagem de ônibus
 Fotografia pela autora
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

O trabalho de **DI** agregou um diferencial em relação aos demais. Ele criou uma figura de cena com um aspecto visual e com uma narrativa que se distanciava da sua condição social como estudante, adolescente, branco, urbano, solteiro. Essa figura nos foi apresentada a partir de um desenho realizado em uma lâmina de retroprojeter acompanhada de uma narrativa que **DI** realizava lendo, de costas para a plateia. Ele selecionou uma música instrumental que havia sido usada em uma das aulas como trilha sonora incidental e também usou um casaco como figurino, justificando sua escolha a partir da cor preta, que lhe daria, segundo ele, uma “aparência compatível com o texto e a música escolhidas” (informação verbal)⁴⁹.

DI ingressou no CAP/UFRGS no primeiro ano do Ensino Médio. Ao contrário dos seus colegas, não havia feito aulas de teatro antes. Entretanto, identifiquei que suas participações eram bastante engajadas, pois acolhia de forma generosa as orientações, questionava o que não compreendia e mostrava-se disposto a participar.

Ao analisar as narrativas dos comentários numa dimensão comparativa entre o que os estudantes trouxeram como traços para os seus personagens (linguajar, jargões profissionais, local de moradia, hábitos etc.), foi possível identificar que, apesar do desejo que eles manifestavam de reconstituir fielmente o que consideravam “real, verdadeiro, da realidade”, isso não ocorria. O vocabulário dos trabalhadores dos ônibus, por exemplo, apresentava termos que não são característicos desses

⁴⁹ Depoimento do aluno **DI** em aula do dia 18 de maio de 2016.

profissionais, como “expediente” para orientar uma jornada de trabalho. Ao contrário disso, não verbalizaram expressões como “volta” ou “corrida” ou “linha”. Entretanto, buscavam caracterizar os personagens entremeando suas falas com gírias que consideravam apropriadas, por exemplo... Isso me levou a pensar que talvez não houvesse uma intimidade com aquele universo ou que talvez não houvesse mesmo uma intenção de fazê-lo na forma realista.

O resultado dessas experimentações me deixou satisfeita ao perceber que os estudantes se sentiram convidados a investir recursos diversificados para a elaboração dos seus trabalhos e, graças a isso, foi possível expandir suas composições cênicas para além de improvisações calcadas nas estruturas que por vezes se ofereciam como uma estética hegemônica entre eles. A busca pelo riso fácil, o pouco engajamento corporal, a perspectiva de resolução dos acontecimentos cênicos somente pela palavra trocada no formato de diálogo já estava sendo alterada como modo dominante para um fazer teatral calcado nas já citadas intenções de ter na aula de teatro momentos de descontração.

4.1.1.7 Sétima aula: Criação de espaços cênicos pela produção de presença

Entramos no sétimo encontro em 1º de junho. A pausa de uma semana (aula que seria dia 25 de maio) se fez necessária para que houvesse o conselho de classe do primeiro trimestre.

Nessa etapa do semestre letivo, eu já havia acessado, durante as aulas presenciais, materiais produzidos pelos alunos que pudessem me dizer um pouco sobre suas concepções acerca de suas referências artísticas e acreditava que já havia conseguido questionar com o grupo diferentes perspectivas do conceito de espaço para as composições cênicas. Eu ficava incomodada por perceber que havia entre o grupo a tendência em definir teatro como um fenômeno que acontecia numa relação de frontalidade, e parecia que isso só seria rompido com uma intervenção pontual, na qual fosse sugerido diretamente que se organizassem diante do público também no formato de arena, por exemplo. Sempre que possível, eu buscava trabalhar fora da sala de teatro justamente para “provocar” uma desconstrução do conceito de espaço cênico como espaço de palco frontal.

No Gráfico 1, procurei sintetizar as implicações para o conceito de espaço como elemento de composição cênica levando em consideração o que pude contemplar nos experimentos dos estudantes e nas rodas de conversa que desenvolvemos.



Gráfico 1 – Implicações de espaço como elemento de composição cênica

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

As diferentes manifestações de uso do espaço que configuravam a diferença que essa disciplina Eletiva propunha em relação às aulas de teatro de que os estudantes já tinham participado em momentos anteriores estava no uso requisitado do vídeo e do seu registro em uma plataforma digital. O vídeo e suas especificidades, como um elemento que produzia presença, alterava as relações do espaço/tempo de cena, precisava de uma análise mais aprofundada que unisse os experimentos possíveis de serem realizados em aula ao vasto uso que os estudantes já realizavam empiricamente. E, entre esses experimentos possíveis, estava o repositório digital da plataforma que serviria como um banco individual de conteúdo para suas próprias composições cênicas. Assim como buscavam em um navegador da *internet* alguma imagem ou texto para elaborar um *gif*, por exemplo, os estudantes poderiam fazer esse mesmo *gif* a partir dos seus materiais ou poderiam agregá-los às suas cenas.

Já havíamos ultrapassado a metade do processo de aulas e então eu me deparava com duas preocupações: oferecer referências sobre o teatro contemporâneo experimental e prosseguir oportunizando práticas que

potencializassem uma presença cênica mais engajada. Minha intenção era que do contato com as referências artísticas disponibilizadas emergissem estranhamentos acerca dos estados de presença dos atores. Ainda que não fosse possível levar o grupo a uma sala de espetáculos, tentaria fazê-lo na expectativa de que um vídeo de um espetáculo pudesse também suscitar curiosidades.

Nessa etapa do trabalho, a fim de vislumbrar o que eu vinha pesquisando sobre as relações entre teatro e tecnologias, eu acreditava que deveria trazer mais elementos que se diferenciavam daquilo que os estudantes estavam acostumados a ter nas aulas. Tanto elementos teóricos quanto referências artísticas e em relação ao uso de equipamentos.

Minhas preocupações centravam-se na hipótese de que os estudantes não tinham acesso a espetáculos com linguagens experimentais que fossem além de uma estrutura dramática e que, portanto, não pudessem desacomodar conceituações prévias. Eu me questionava até que ponto suas produções escolares flertavam com o teatro performativo ou pós-dramático, visto que a ampliação do repertório como espectador é um objetivo permanente para as aulas de teatro na escola, porém deixava-se de reconhecer isso de maneira conceitual, nos documentos produzidos no interior da instituição. E, ao deixar-se de formalizar esse conhecimento, poder-se-ia relegar a experimentação ao território do diletantismo.

A essa altura do trabalho, a hipótese da lacuna entre o universo lúdico dos adolescentes (arrebatador, imersivo) e os jogos cênicos que se processavam durante as aulas (pouco engajados, descomprometidos) parecia se confirmar. Mesmo tendo alguns momentos de interesse e engajamento nas atividades, as produções dos alunos necessitavam de uma intervenção direta, pontual, incisiva para que se desenvolvessem. Eu estava preocupada também com a persistente ausência de um engajamento corporal e decidi investir em alguma atividade que pudesse incrementar o estudo do próximo eixo temático: a presença.

Assim, organizei uma sequência de atividades que propunham o rompimento com a “caixa cênica” ao fomentar a retirada da performance do palco para que as ações ficassem mais fluidas. Para tanto, planejei uma atividade de minha autoria que denomino como “sequência dos elásticos”. Elásticos para costura medindo 3 metros de comprimento cada um por 3 centímetros de largura, amarrados nas duas pontas, foram ofertados ao uso. Minha intenção com o uso dos elásticos era proporcionar uma noção de materialidade, de concretude, de existência para conceitos que por vezes

podem parecer por demais abstratos, mesmo aos alunos adolescentes. E, nesse caso, os conceitos seriam energia, tensão, presença, ação, contracenação, reação, ritmo, acordo grupal.

Para a ambientação sonora da atividade, busquei músicas de Richard Wagner (*A cavalgada das Valkírias*) pelo seu ritmo épico, similar aos *games* e Chopin (lírico noturno em mi bemol), o rock progressivo de Vangelis e melodias folclóricas de origem francesa (Frère Jacques). Foi utilizado como recurso para reprodução de áudio um aparelho de som com função, rádio, CD, DVD e com porta USB.

Solicitei que os estudantes se organizassem em trios, portando um elástico cada trio. Sugeri que circulassem pela sala experimentando acomodar o material em diferentes partes do corpo, explorando altura, tensão, distâncias entre os colegas do próprio grupo e os dos demais grupos. Orientei que mantivessem atenção nos estímulos sonoros, sendo sensíveis a suas transformações.

Após desenvolverem a experimentação com todas as músicas, foi perceptível um estado de vigor físico aumentado. Foi possível visualizar sorrisos, deslocamentos espontâneos manipulando o material elástico e conversas a respeito das situações lúdicas que o material proporcionou.

A fim de aproveitar esse estado de vigor, solicitei que cada trio demonstrasse aos colegas qual a sequência de manipulação e deslocamentos que considerou interessante de realizar e de compartilhar. Os grupos se apresentaram uns para os outros. Como resultados, foram criadas figuras corporais que se moviam pelo espaço da sala, resgatando um engajamento corporal que estava ausente nas cenas.

Após essa atividade coletiva com os elásticos, propus que realizassem experimentações individuais agregando movimentação corporal pelo espaço da sala de teatro. Orientei que, a partir do uso dos materiais que estavam disponíveis, promovessem alterações de imagem, de velocidade e de peso nessas movimentações. Meu objetivo era prosseguir com os estímulos para o engajamento corporal, qualificando o estado de presença cênica.

ED realizou uma experimentação cênica utilizando o botão de ligar e desligar uma lanterna enquanto explorava subidas e descidas em banquinhos.

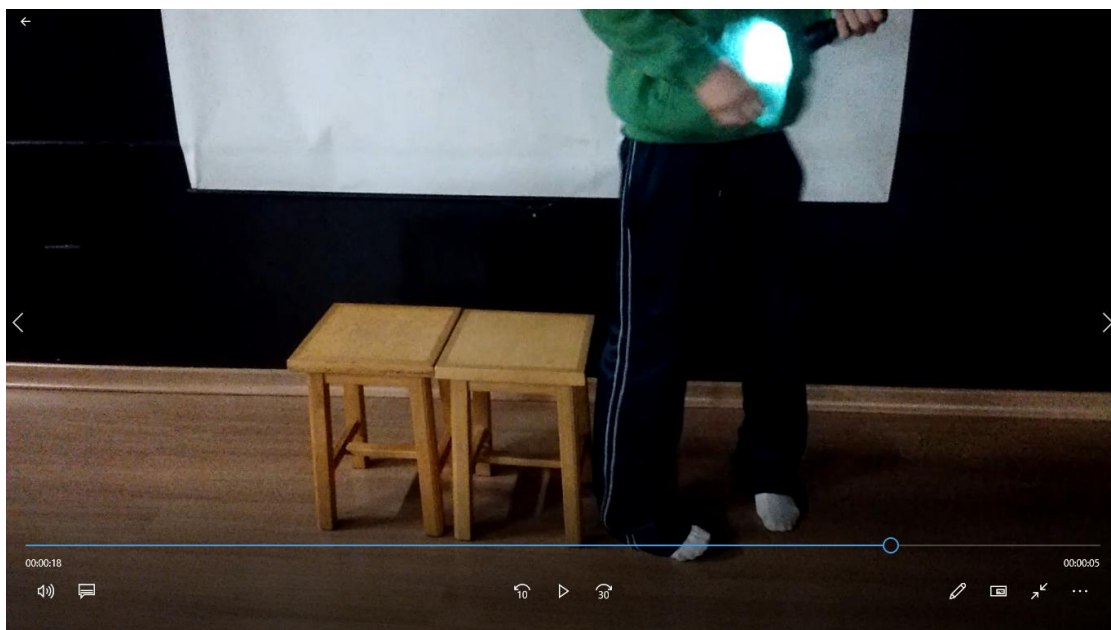


Figura 22 – Aula 7 – ED na experimentação cênica com lanterna e bancos
 Fotografado pela autora
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

GA optou por usar uma lanterna e um elástico, construindo uma situação dramática de caçada a uma fera. Para essa cena, usou o elástico como chicote e o retroprojetor como a figura da onça.

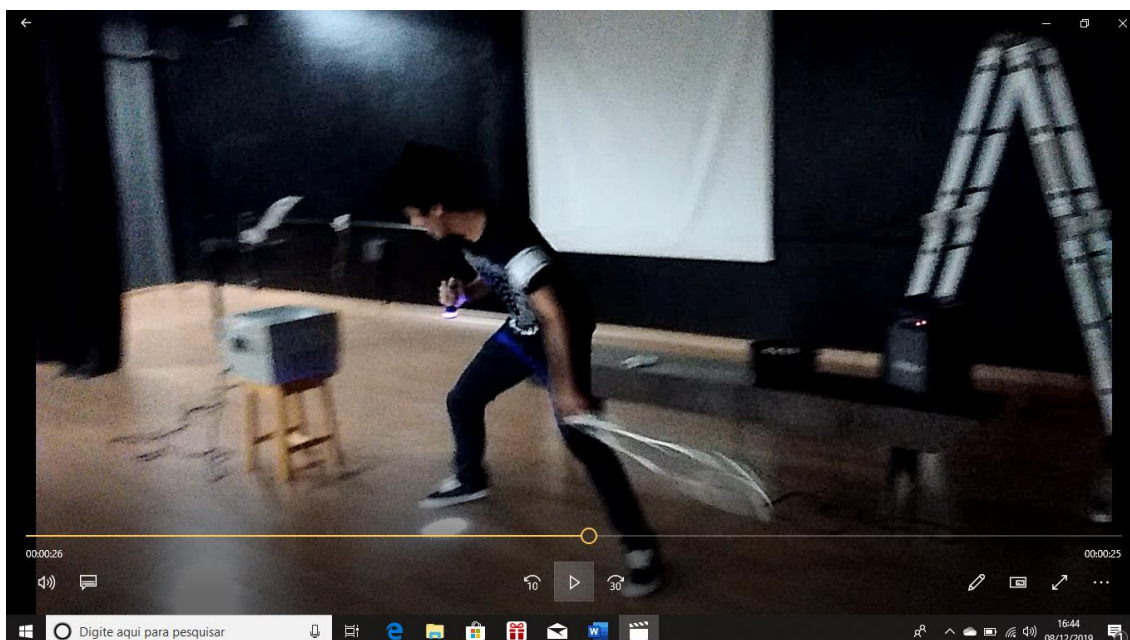


Figura 23 – Aula 7 – GA na experimentação cênica “caçada da onça”
 Fotografado pela autora
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Na sequência dessa aula 7, trabalhei com algumas experimentações cênicas que conheci na oficina *Performance da Imagem na cena: experimentações teatrais e artes visuais*, ministrada por Ludovic Fouquet (Canadá).

Como mencionei no início desta Tese, foi de fundamental importância participar de ações de capacitação artística prévias ao desenvolvimento da etapa empírica, a fim de compreender a perspectiva do estudante diante dos processos de ensino-aprendizagem que eu pretendia trazer. As atividades práticas permitiram viver a experiência de atuação intermedial e, nelas, a presença de dispositivos, com funcionalidades diversas, constituiu uma novidade para quem, como eu, estava afastada da atuação como atriz.

Outra capacitação artística da qual participei foi a oficina *O Ator Intermedial*, ministrada pelos artistas brasileiros Lisandro Belotto, Mauricio Casiraghi e Suzi Weber. Favoreceu o reconhecimento de abordagens múltiplas nas relações entre dispositivos tecnológicos e os jogos improvisacionais com os atores e os espaços cênico, dramaturgico e teatral, promovendo questionamentos diversos, inclusive, na ocasião, se ainda se preservou o que se chamaria de “natureza do teatro”: relações de convívio de um ator vivo diante de uma plateia.

Tanto nas oficinas internacionais como nas realizadas em Porto Alegre, foi interessante perceber uma relação de exigências técnicas provocada pelas especificidades dos equipamentos nos quesitos de espaço (posição corporal e enquadramento, por exemplo), de tempo (hiato entre gravação e exibição ao vivo), de presença (convívio intermediado ou não). E, diante dessa sensação dúbia de estar presente de forma carnal, no espaço para o jogo cênico, mas também projetando-se em um espaço que traz um corpo previamente transformado em imagem, eu trouxe a proposta de experimentação cênica que denominei como “imagem fragmentada”, mas cuja referência está em Ludovic Fouquet.

Como um aquecimento para a atividade “imagem fragmentada”, solicitei que o grupo se dividisse em duas partes. Nessa aula, eu contava com seis alunos. Cada grupo experimentou a narração improvisada de uma perda, de uma despedida ou de um sonho trazida por um dos seus integrantes. Escolhi “perda, despedida ou sonho”, com o objetivo de incentivar o narrador a trazer situações que tivessem elementos provocadores de acontecimentos que pudessem ser cenicamente interessantes.

Sugeri como possibilidade que, no entorno do narrador, que estava no escuro, alguns colegas manipulassem lanternas para destacar pontos de foco do corpo dele

ou do espaço que ele ocupava, sem a vinculação com qualquer coerência que não estivesse baseada na percepção momentânea que a narrativa traria. Esse procedimento apareceria de outra forma nas atividades que se seguiriam.

Quando perguntei se alguém gostaria de demonstrar seu trabalho, **JV** narrou o seu “encontro com um hambúrguer que, quanto mais mordida, mais aumentava de tamanho” (informação verbal)⁵⁰. Segundo ele, era um sonho que provocou inquietação à medida que, na trama do sonho, o preço do lanche estava condicionado ao tamanho do sanduíche. Para realizar sua narrativa, solicitou um microfone e desenhou o sanduíche em uma lâmina de retroprojeter, apresentando o fato como quem apresenta um trabalho acadêmico ou uma aula expositiva.

Na sequência, realizamos a mesma atividade de destacar uma imagem a partir do uso de um dispositivo. Assim como na anterior, não havia a preocupação em construir uma imagem cênica com efeito de realidade. O experimento cênico iniciava-se com a projeção de um videoclipe em placas de isopor que mediam 40 cm X 40 cm e que eram manuseadas pelos atores, configurando uma tela fragmentada e móvel. Essas placas de isopor, servindo como suporte para receber a projeção de clipes de músicas, ofereciam possibilidades de jogos cênicos que envolviam uma tela móvel e uma projeção que também continha movimentos. Os estudantes participaram da atividade, que foi considerada desconhecida por eles, e manifestaram apreço pela música e pelas imagens que levei. Para essa atividade, eu optei por replicar as imagens e a música utilizadas na oficina *O ator intermedia*⁵¹, em experimento que foi trazido pela Prof^a Susane Weber. Eu pretendia verificar como os estudantes seriam afetados por uma experiência que, nas duas oficinas das quais participei, mobilizaram o grupo no sentido de trabalhar com o uso de imagem amplificada a partir de um recurso que também mobilizava um engajamento corporal, dadas as características da música.

A música selecionada para a atividade chama-se *Oblivion* e foi lançada em fevereiro de 2012 pela cantora e diretora de videoclipes canadense “Grimes⁵²”. A música é cantada em inglês e a tradução da sua letra encontra-se a seguir:

⁵⁰ Depoimento do aluno JV em aula do dia 1 de junho de 2016.

⁵¹ A oficina *O ator intermedial* foi uma atividade da qual participei como aluna. Realizada em Porto Alegre durante 12 semanas, teve a participação da bailarina e professora Susane Weber.

⁵² Claire Elise Boucher (1988), mais conhecida pelo seu nome artístico **Grimes**, é uma artista musicista e diretora de videoclipes canadense, artista categorizada como *indie*. O termo inglês *indie* é a abreviação de *independent* e se aplica na indústria cultural, de artes e nas apresentações ao vivo a músicos, produtores e artistas que não possuem contratos de publicação e distribuição com grandes

Eu nunca ando por aí depois que escurece
 É o meu ponto de vista
 Porque alguém pode quebrar o seu pescoço
 Vir por trás de você, constantemente
 e você nunca ia ter ideia
 Eu nunca olho para trás, o tempo todo
 Eu vou esperar para sempre, sempre olhando para frente
 Pensando, contando, todas as horas que você espera
 Vejo você numa noite escura
 E agora outra pista, eu perguntaria
 Se você pudesse me ajudar
 É difícil de entender
 Porque quando você está sozinho é difícil achar
 Alguém para segurar sua mão
 E agora será difícil para mim
 Mas eu esperarei para sempre
 Preciso de alguém que me olhe nos olhos e me diga "garota
 Você precisa ficar de olho na sua saúde"
 Que me olhe nos olhos e me diga
 Vejo você numa noite escura (GRIMES, [2012], *online*, tradução nossa).

Quando utilizo uma música em língua estrangeira, costumo solicitar ao grupo de alunos que se elabore uma tradução do que estamos cantando ou usando. Durante a roda de conversa, **ED** foi o único aluno que disse já ter escutado a música e que a achava legal, embora nunca tivesse parado para pensar no significado das palavras. **JV** usou o navegador *Google* na função tradutor e produziu a letra da música que se vê acima. **LC** comentou que “não via muitas semelhanças” (informação verbal)⁵³ entre o que a música dizia e as imagens que o clipe apresentava. O registro parcial dessas experimentações encontra-se no CD que acompanha a Tese e pode ser visualizado também nas fotos a seguir (Figuras 24, 25, 26).

empresas e lançam os seus projetos de forma independente. Eletrônica e psicodélica, assim como David Bowie, Madonna e, mais recentemente, Lady Gaga, Grimes faz mais que música: ela é o centro de um projeto artístico. Carrega, além disso, o “sotaque” de sua geração: é desbocada, engajada e sente-se muito à vontade nas redes sociais.

⁵³ Depoimento do aluno LC em aula do dia 1 de junho de 2016.

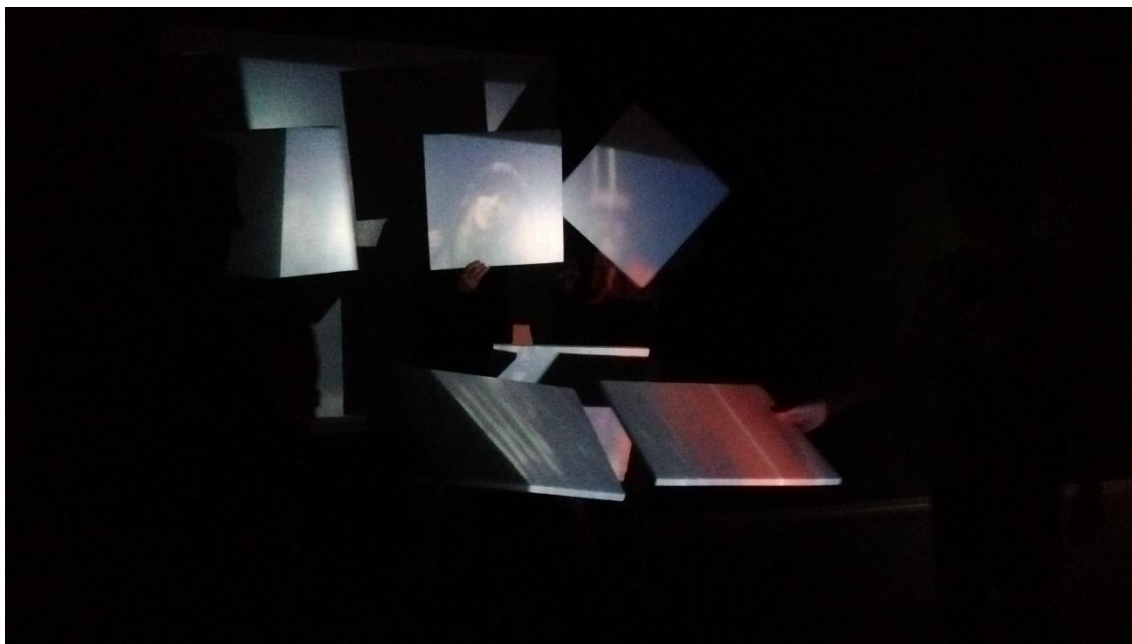


Figura 24 – Aula 7: *print* do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”
Fotografado pela autora
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

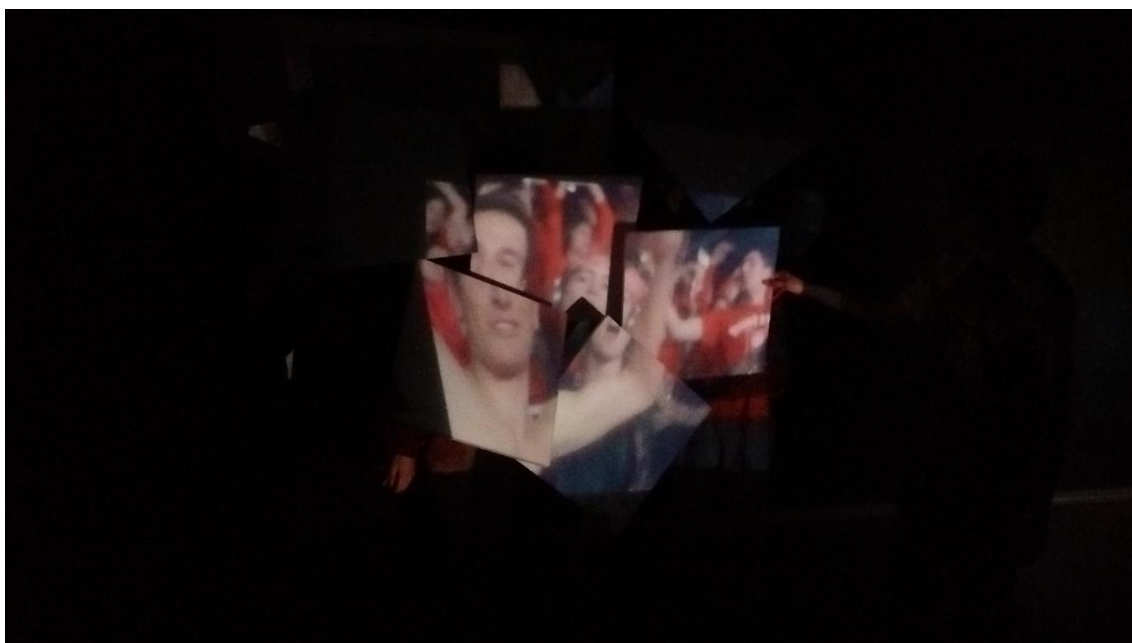


Figura 25 – Aula 7: *print* do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”
Fotografado pela autora
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

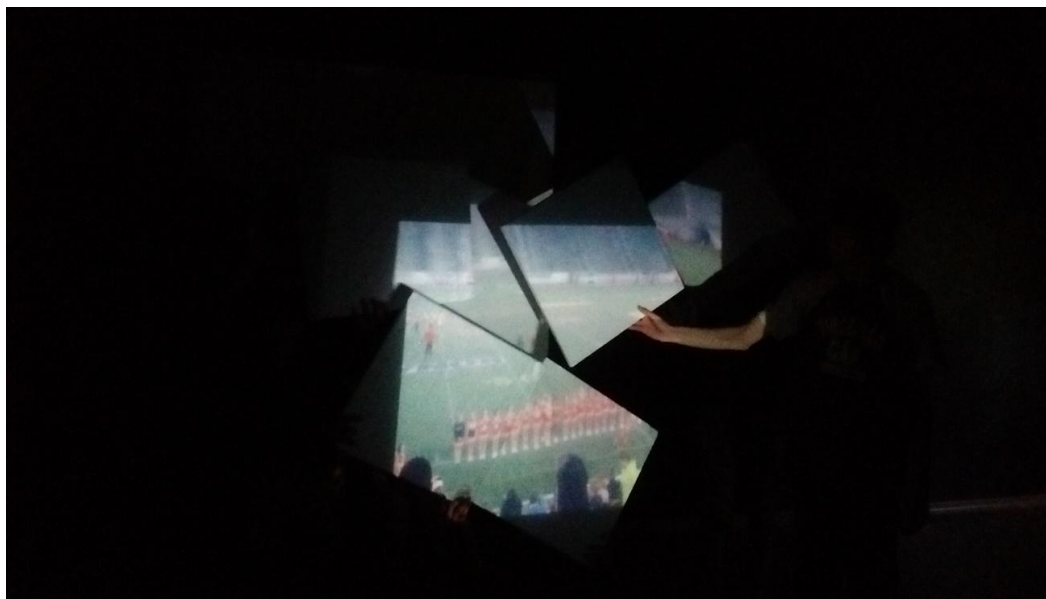


Figura 26 – Aula 7: *print* do vídeo produzido na realização do experimento “cena fragmentada”
Fotografado pela autora
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

A atividade da imagem fragmentada foi repetida na mesma aula com a utilização de clipes escolhidos pelos alunos e acessados durante a aula, todos disponíveis no *Youtube*. Esse exercício permitiu explorar-se, inicialmente, a ideia de endereçamento do olhar. Quando as placas se movimentavam, algum detalhe da imagem passava a ser destacado. Além disso, o fato de articular uma tela viva e móvel, que precisava se reorganizar à medida que as imagens iam se transformando, apresentou aos alunos um desafio que, visivelmente, promoveu seu engajamento.

Para essa aula, foi necessário utilizar-se uma caixa de som, um projetor e um *notebook* com acesso à *internet*; felizmente, tudo funcionou a contento.

Antes que a aula 7 findasse, pedi que os estudantes acessassem a plataforma *Moodle colaboração* a partir dos seus celulares. Lá já os aguardavam conteúdos digitais para nossos próximos encontros. Solicitei que a plataforma fosse consultada em horário de aula para poder auxiliar em possíveis contratempos no acesso, ressaltando que a etapa EAD complementar não somente os conteúdos programáticos da disciplina, mas também sua carga horária, para que fosse validada no currículo. Era importante que todos soubessem seu *user* e *login* para que se pudesse experimentar o acesso, dirimindo possíveis dúvidas sobre as funcionalidades. Eu também tinha intenção de que os estudantes pudessem considerar a plataforma como recurso futuro para alguma atividade sincronizada, como um *chat* ou fórum.

Na roda de conversas, também foi relatado que fizemos muitas atividades nesse encontro: a conferência de acesso ao *Moodle*, a experimentação com os elásticos, a improvisação do “elemento em destaque”, a atividade com o videoclipe da Grimes e a produção de uma projeção fragmentada usando o clipe de livre escolha. Segundo **JV**, “a aula rendeu porque o grupo estava mais unido” (informação verbal)⁵⁴.

4.1.1.8 Oitava aula: Proposta de teatro e vídeo para um experimento

A aula 8 ocorreu somente no dia 3 de agosto e precisou de ajustes no planejamento devido a mudanças no calendário letivo. No intervalo entre as aulas 7 e 8, passaram-se mais de dois meses. A disciplina Eletiva que fora prevista para durar doze encontros precisaria se encerrar no encontro de número 9.

O eixo temático “tempo cênico” ainda não havia sido explorado de forma específica e eu já tinha a incumbência de encaminhar o fechamento da disciplina, que se encerraria na semana posterior. Como fechamento da disciplina, eu pretendia propor aos estudantes que utilizássemos os seguintes experimentos cênicos: improvisação da cena da viagem do ônibus e da cena do bar e os vídeos dos comentários dos passageiros que fizeram a viagem de ônibus e que incorporássemos, também, uma “imagem fragmentada” produzida especialmente para o trabalho.

A proposta era de que eles realizassem uma montagem a ser apresentada a público na qual fossem utilizados os materiais produzidos ao longo da oficina. Eu expliquei aos alunos que os experimentos cênicos que havia realizado até então integrariam um ponto de partida para a construção da montagem, da apresentação. Esse material seria estruturado em uma sequência que fizesse sentido ao grupo, e que seria organizado e ensaiado.

Mais do que criar um espetáculo, eu pretendia oportunizar uma experimentação na qual fosse possível vislumbrar a inserção dos vídeos pré-gravados nas cenas produzidas ao vivo. Nesse sentido, eu traria aos estudantes, como objeto de análise, o que Silva (2012, p. 94) denomina como “modalidades operacionais”:

⁵⁴ Depoimento do aluno JV em aula do dia 1 de junho de 2016.

Sem a ingênua pretensão de estabelecer uma taxionomia do uso do vídeo no teatro, mas no intuito de proceder à análise dos efeitos intermediais implicados, essas modalidades emergiram do exame mesmo do modo pelo qual a mídia tecnológica acha-se inserida no âmbito da cena e sua interferência sobre a performance cênica. Destacaram-se então quatro modalidades assim caracterizadas: *sintética*, *amplificadora*, *dialógica* e de *atrito* [...].

No Quadro 1, utilizei essa concepção de modalidades operacionais intermediais como uma categoria para a análise dos experimentos cênicos que pude promover nessa oficina.

Quadro 1 – Modalidades operacionais intermediais

Modalidades operacionais intermediais	Experimento realizado na disciplina
<i>Sintética</i> – composição de uma imagem híbrida que insere um elemento real da cena sobre o virtual ou vice-versa. Necessita do envolvimento do espectador para que o efeito da sobreposição das mídias se concretize.	<i>Vídeo com o comentário do passageiro apresentado pelo aluno GA. A pedido de GA, o vídeo mostra a professora filmando o joelho do aluno enquanto ele canta uma música infantil cuja letra fala sobre a função de motorista. Há diferentes camadas de percepção quando se pode ver o processo de produção do vídeo. No seu conteúdo, há a substituição de uma narrativa verbal por uma canção alusiva a uma improvisação teatral apresentada anteriormente, exigindo que se faça uma associação intermedial (música, vídeo e cena).</i>
<i>Amplificadora</i> – as imagens virtuais promovem o alargamento do horizonte do olhar do espectador.	<i>O vídeo com o comentário do passageiro apresentado pelo aluno DI mostra ele mesmo manuseando uma lâmina sobre um retroprojektor. O desenho da lâmina mostra um rosto masculino que se move enquanto DI, parcialmente de costas para a câmera, realiza seu depoimento sobre a viagem no ônibus urbano, trazendo características sobre seu cotidiano que não foram apresentadas na improvisação. As feições do personagem desenhadas e as situações narradas por DI suscitam no espectador leituras de discursos que avançam para questões sociais envolvendo violência e pobreza.</i>
<i>Dialógica</i> – a atuação dos atores é movida pela intenção de composição de determinada imagem a ser projetada, nesse caso há a uma interferência da imagem-cênica sobre a imagem-vídeo.	<i>Na atividade “imagem fragmentada”, havia a tarefa de organização coletiva do grupo a fim de permitir que a imagem projetada pudesse ser visualizada pelo espectador. A tela em placas era propositadamente fragmentada para que houvesse o exercício da união.</i>
<i>Atrito</i> – a imagem projetada encontra-se pré-gravada e, portanto, não suscetível à intervenção da performance.	<i>Não houve a conclusão de uma tarefa que pudesse se adequar a essa categoria.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A proposta que apresentei de construir um espetáculo a partir do material cênico e de vídeo produzido ao longo das aulas foi rejeitada, pois os estudantes alegaram que a evasão de quatro dos nove estudantes da turma inviabilizaria o trabalho. Acredito que a desmobilização se deveu também ao cancelamento de todos os encontros que ocorreram por conta de paralisações na escola ou nos serviços de merenda e alimentação escolar, bem como uma greve no transporte público.

JV sugeriu que se retomasse a atividade inicial, depoimento gravado em vídeo produzido no celular, mas, dessa vez, a partir da fala de um personagem sobre outro assunto que não o teatro. Da roda de conversas surgiu a temática escolhida pelo grupo: Sexualidade. Cada um preparou um personagem, escolheu figurino, roteiro, locação e enquadramento para as imagens.

Iniciamos as gravações e todos participavam para compor um *set* de filmagens itinerante. Em diferentes ambientes da escola, foram usados dois *smartphones*, um microfone com fio, uma caixa de som portátil, iluminação cênica (realizada com lanternas, luminárias móveis ou refletores fixos). A equipe de gravação era orientada pelo aluno-ator a respeito de como deveria posicionar-se e como deveria iniciar e terminar o vídeo.

A atividade gerou gravações das seguintes cenas: o jovem que engravidou várias namoradas (**DI**), o portador de DST que desejava infectar muitas pessoas (**LC**), o rapaz virgem (**JV**), o rapaz que propunha formas alternativas de prevenção da natalidade (**GA**), o sexólogo (**VI**) e o repórter que entrevistava a todos (**ED**). Entre a aula 8 e a aula 9, os estudantes enviaram seus vídeos depoimentos para mim pelo *Google Drive*.

4.1.1.9 Nona aula: Videoperformances

Na aula 9, do dia 10 de agosto, aconteceu o último encontro, que foi destinado aos registros acerca das experimentações vivenciadas na oficina. O encontro iniciou-se pela minha proposta de verificação de atividades pendentes, sua execução e registros complementares (comentários, questionamentos, críticas). Houve a apreciação dos trabalhos desenvolvidos, que foram postados pela professora com o auxílio do aluno **ED**.

Esse último encontro foi realizado na sala de informática por necessitar de seis computadores de mesa com acesso à *internet* e ao menos um cabo USB para baixar

o material das aulas que ainda estivesse nos *smartphones*. Era necessário que todos pudessem estar logados simultaneamente para que as postagens pudessem constituir o assunto da roda de conversa.

Em uma fala de fechamento da disciplina, descrevi sucintamente todas as etapas envolvidas no trabalho, enumerei os problemas de continuidade provocados por fatores externos e pela falta da mobilização do grupo em alguns momentos. Os estudantes concordaram com minha observação sobre a falta de engajamento no início de cada aula e na oficina como um todo, atribuindo isso ao cansaço físico ocasionado pelo turno integral. Ainda assim, manifestaram interesse em prosseguir aprimorando o uso do *smartphone* para a obtenção de imagens tanto ficcionais como documentais, revelando o desejo de estender a experiência para outras áreas do conhecimento.

Ao finalizar o conjunto de encontros, avaliei que a assiduidade dos alunos dessa oficina em relação à assiduidade dos estudantes em outras práticas teatrais deixou a desejar. Foram nove encontros, e em apenas três deles a turma esteve completa. Não creio que houve um desinteresse pelas propostas específicas da disciplina, visto que os professores das demais disciplinas Eletivas, que ocorriam no mesmo horário e com estudantes da mesma etapa de seriação (terceiro ano do Ensino Médio), também relatavam situação similar.

Foi um semestre conturbado devido a movimentações políticas que geraram paralisações e greve de estudantes secundaristas. O próprio calendário inicial já estava alterado em função de uma greve de professores realizada no ano anterior.

Eu já havia previsto o uso de plataformas digitais como repositório do material produzido, acreditando na facilidade que esses ambientes ofereceriam, inclusive pela familiaridade dos adolescentes com as mídias digitais. Além disso, busquei as plataformas como recurso de Educação a Distância para oferecer mais conteúdos e, com isso, minimizar a perda de carga horária.

No escopo geral dessa oficina, cada atividade foi pensada de modo a incentivar os estudantes a pensarem em uma noção teatral que se nutrisse da fragmentação de narrativas e de meios, como se a cena fosse um quebra-cabeças no qual a ludicidade dos participantes e da plateia precisasse aflorar. Outra noção que eu queria trazer era a de que não havia a necessidade de uma compreensão única, calcada em um sentido, forjada no caminho racional. O teatro poderia ser um jogo que se compartilha.

Apesar de essas constatações parecerem óbvias a quem se dedica ao ofício do teatro na contemporaneidade, para alguns adolescentes isso não se processava. Paradoxalmente, entravam na aula ocupando-se de maneira lúdica dos recursos que a sala oferecia, vestindo figurinos, deslocando-se no espaço de forma exploratória, mas, no momento de iniciar uma atividade, buscavam a construção de um texto cênico que partia de um roteiro escrito ou verbalizado.

Quanto aos objetivos de exploração de dispositivos intermediais que essa prática pedagógica propunha, considero que os estudantes não tiveram o envolvimento espontâneo que eu esperava, pois necessitavam de orientação para que buscassem algo além do que costumeiramente utilizavam.

4.1.1.10 Atividades EAD: Algumas referências de arte digital

A escolha por separar o conteúdo do repositório digital das demais narrativas se deu com a intenção de facilitar a compreensão das atividades. Na sequência, apresento o *print* da plataforma que abrigou a disciplina e os trabalhos dos alunos. O tópico número 1 dizia respeito à atividade relacionada ao documentário *Jogo de cena*.

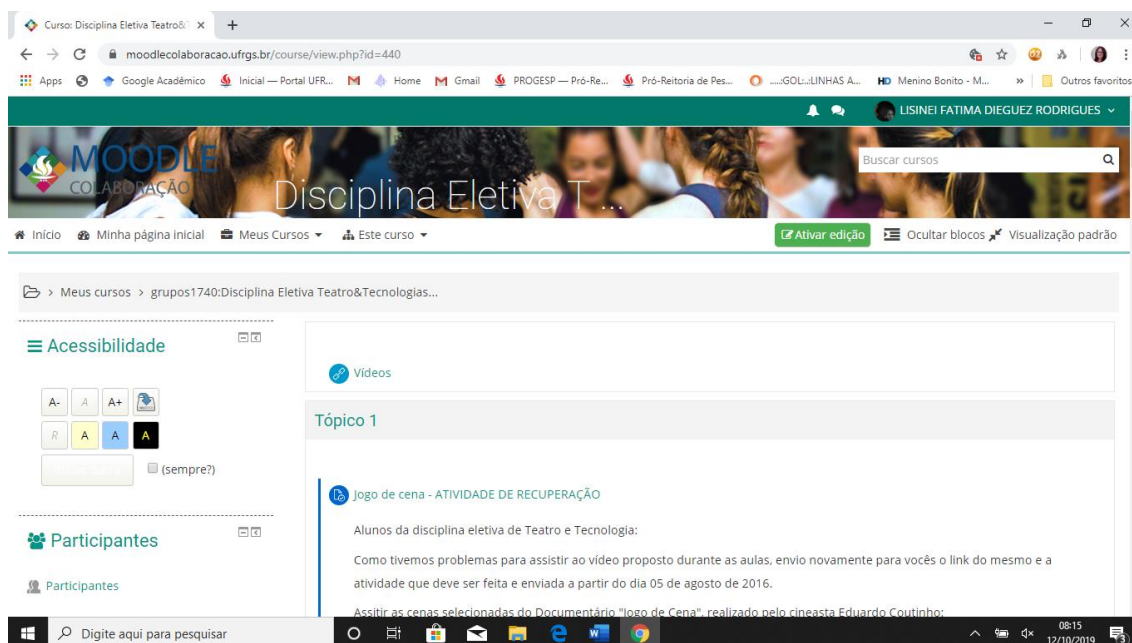


Figura 27 – Print da tela da plataforma Moodle colaboração
Fonte: Moodle colaboração (2016, online)⁵⁵.

⁵⁵ Disponível em: <https://moodlecolaboracao.ufrgs.br/course/view.php?id=440>. Acesso em: 21 abr 2020.

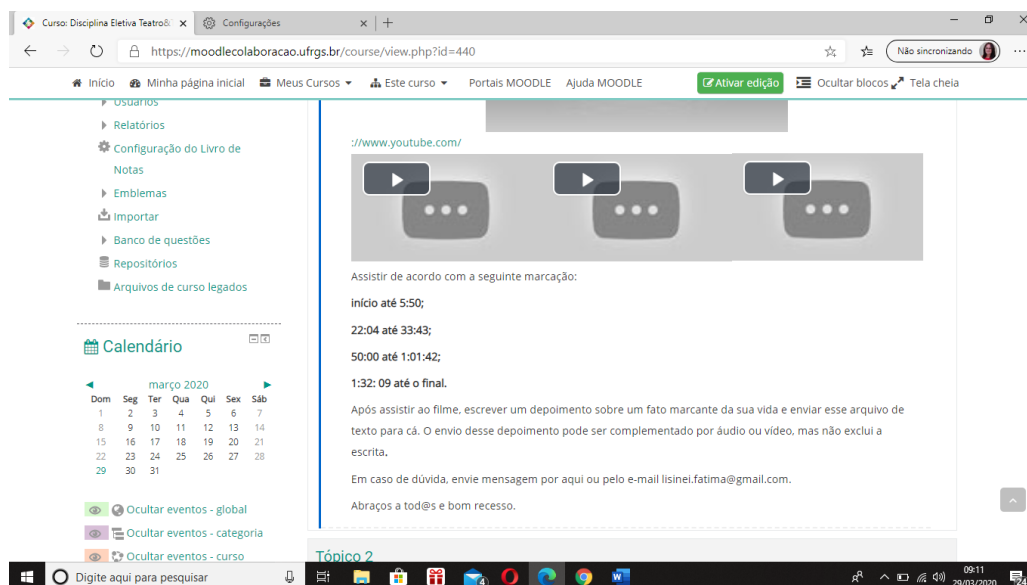


Figura 28 – Print da plataforma Moodle colaboração, disciplina “Teatro & Tecnologias”, com as orientações para a atividade sobre o documentário *Jogo de Cena*

Fonte: Moodle colaboração (2016, online)⁵⁶.

Essa atividade EAD foi realizada somente por um aluno. **DI** escolheu como relato uma situação representativa em sua trajetória de vida, que poderia gerar algum efeito de separação, interrupção ou abandono. Em seu trabalho, conforme as orientações do enunciado, escreveu o seguinte texto:

Atividade sobre Jogo De Cena

Certa vez quando eu estava na oitava série do Ensino Fundamental, no terceiro e último trimestre do colégio, eu estava bastante preocupado com matemática, pois eu não tinha conseguido alcançar a média no segundo trimestre, então eu precisava ir muito bem no terceiro para recuperar a nota do segundo e passar de ano. Bom eu tinha muitos colegas que usavam a trapaça de “colar” nas provas e quase sempre se davam bem, pois então, estava chegando o dia da prova final e eu precisava ir muito bem, estudei toda a semana até chegar o dia da prova, então uma noite anterior à prova quando eu fui dormir recebi uma mensagem de um colega da minha turma pedindo pra mim para que no dia da prova eu passasse cola para ele, pois ele não tinha estudado, então falei que tentaria passar, pois eu tinha estudado bastante. No dia seguinte chegou a hora da prova, o professor entregou as provas e a turma começou a fazer, logo uns dez minutos depois de entregue às provas, um colega da minha frente é pego, pois estava passando “cola” para outro colega, imediatamente o professor zera a provas dos dois alunos e provavelmente eles teriam que repetir o ano, enquanto isso a prova continuou para os outros alunos normalmente, até que então o meu colega que tinha me pedido a “cola” estava sentado atrás de mim, me cutucou e pediu para eu passar as respostas da prova para ele, então fiquei pensando, imagina se o professor me pega colando como fez o meu outro colega, então resolvi não passar a cola, pois eu poderia me prejudicar. Bom no final de tudo eu consegui passar na prova e passei de ano graças ao meu esforço por ter estudado, infelizmente o meu colega que tinha pedido “cola” reprovou e teve que repetir o ano, durante esse tempo ele ficou muito bravo comigo por eu não ter passado as minhas respostas para ele, ele estava achando que a culpa era minha dele repetir o ano, mas eu expliquei pra ele todo o motivo, então ele demorou a entender, mas no fim conseguiu, pois ele poderia ter me prejudicado e nós dois teríamos que repetir o ano, e isso não seria o correto, pois eu tinha estudado e me esforçado para passar e ele não, e isso serviu de lição para que nunca arrisque o que pode ser perdido.

⁵⁶ Disponível em: <https://moodlecolaboracao.ufrgs.br/course/view.php?id=440>. Acesso em: 21 abr 2020.

Os tópicos 2 e 3 da EAD traziam imagens produzidas nas aulas e outras disponíveis na *internet*, mas referenciadas no conjunto das orientações. Desde a aula 7, passei a preparar duas modalidades de propostas pedagógicas: uma *online*, a partir da plataforma *Moodle Colaboração*, e outra presencial. Os alunos já sabiam que haveria trabalho a fazer mesmo que a escola estivesse paralisada.

Essa opção, que já estava prevista na natureza dessa disciplina Eletiva, tornou-se extremamente necessária em virtude dos momentos de instabilidade no calendário letivo. Estávamos em um período de mobilizações políticas não só no contexto da universidade, como também entre os estudantes da Educação Básica, pelo então conhecido “movimento de ocupação”⁵⁷.

No diário da aula 7, mencionei que o registro das impressões sobre o experimento “cena fragmentada” fora solicitado. Novamente, só um dos alunos o realizou. **ED** registrou suas impressões da seguinte maneira:

A tarefa foi muito interessante. Tivemos experiências relacionadas com percepções sobre projeções de imagens, e, foi interessante pois podíamos distorcer em tempo real as imagens que eram projetadas, além de só ser possível criar experiências legais com o grupo em sintonia (informação verbal)⁵⁸.

Vislumbrei no comentário de **ED** (informação verbal)⁵⁹ as habilidades cognitivas de identificar, expressar e analisar uma reorganização de conhecimentos evidenciadas em sua fala, como demonstrado a seguir:

Identificar – “Tivemos experiências relacionadas com percepções sobre projeções de imagens”.

Expressar – “A tarefa foi muito interessante. [...] pois podíamos distorcer em tempo real as imagens que eram projetadas”.

Analisar – “[...] podíamos distorcer em tempo real as imagens que eram projetadas, além de só ser possível criar experiências legais com o grupo em sintonia”.

⁵⁷ “Em 2016, as ocupações estudantis escancaram a situação de calamidade da educação pública no país. [...] os estudantes fizeram o maior movimento de ocupações da história do país. Foram centenas de ocupações no primeiro semestre do ano. As reivindicações levantadas pelos estudantes refletiam os planos de precarização, privatização e sucateamento da educação pública, além da corrupção dos governos. No Rio Grande do Sul, educadores e estudantes lutaram juntos [...] e ocuparam mais de 150 escolas em defesa da educação pública (RETROSPECTIVA, 2016, *online*).

⁵⁸ Depoimento do aluno ED no trabalho de teatro, tópico 3, no dia 5 de julho de 2016.

⁵⁹ Idem.

Quando os estudantes acessaram a plataforma, já havia uma postagem esperando por eles. Preparei uma atividade de apreciação de vídeos disponíveis no *Youtube* com referências artísticas de diferentes linguagens (artes visuais, dança, teatro, música) que utilizam mídias digitais. O objetivo era fomentar conversas a respeito das estéticas que se processaram com o advento da miniaturização dos dispositivos e sua popularidade. Eu busquei recursos de imagem, som e texto passíveis de serem “autoexplicativos” em sua apresentação.

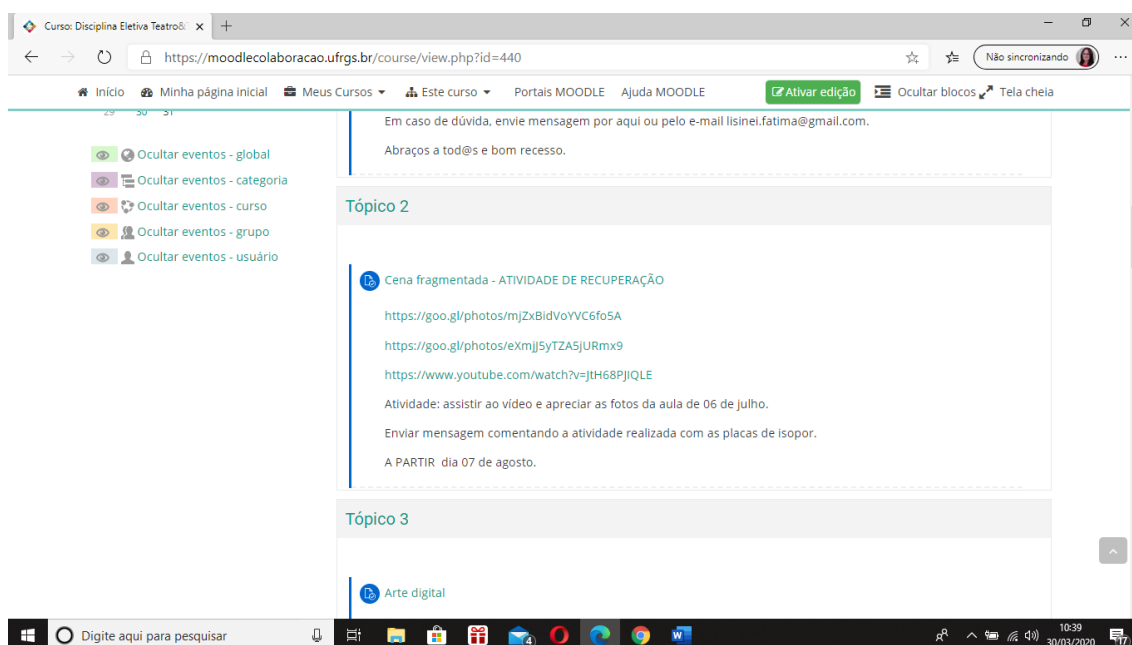


Figura 29 – Print da tela da plataforma Moodle colaboração
Fonte: Moodle colaboração (2016, online)⁶⁰.

⁶⁰ Disponível em: <https://moodlecolaboracao.ufrgs.br/course/view.php?id=440>; Acesso em: 21 abr. 2020.

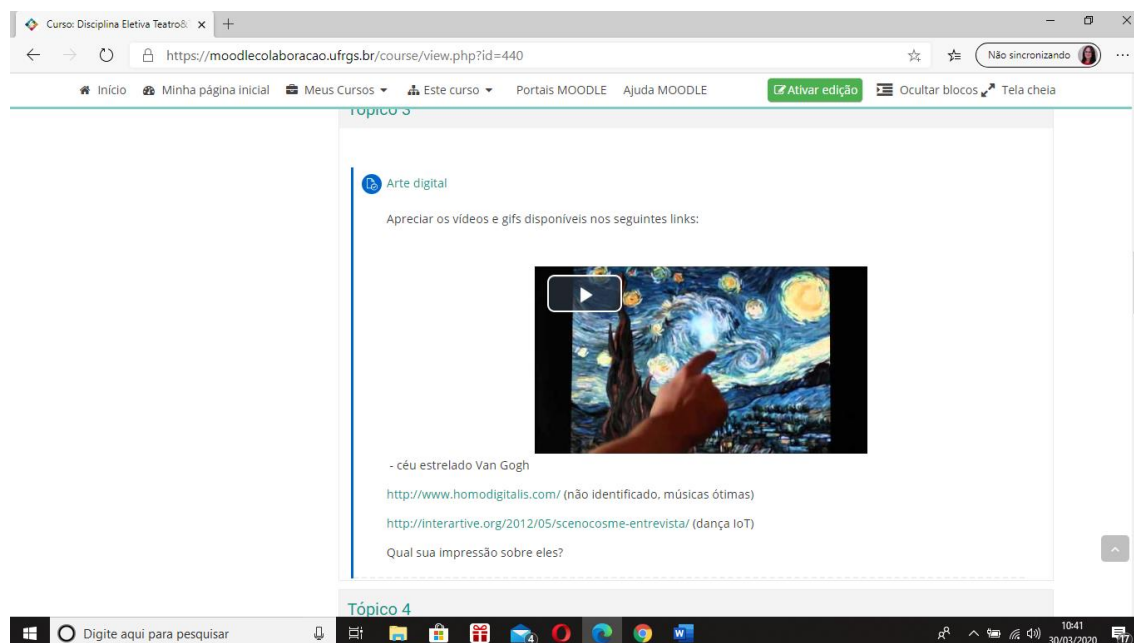


Figura 30 – Print da tela da plataforma Moodle colaboração
 Fonte: Moodle colaboração (2016, online)⁶¹.

Selecionei na *internet* um trabalho sobre a obra *Céu estrelado*, de Van Gogh, no qual aparece uma transformação digital sobre uma referência artística que eu acreditava ser familiar àqueles estudantes do CAP/UFRGS. Obra do patrimônio artístico universal, a partir de recursos digitais *Céu estrelado*, na versão que mostrei, ganhou um movimento real quando a “imagem pintura” virou uma “imagem vídeo”. Infelizmente, nenhum dos alunos registrou suas impressões no Moodle e as aulas presenciais já haviam acabado.

4.2 TEATRO & TECNOLOGIAS: PRÁTICA PEDAGÓGICA 2

A prática pedagógica 2 desenvolveu-se no segundo semestre de 2016. Foi realizada logo na sequência da Prática 1, em cuja elaboração eu tinha um propósito inicial de identificar de que modo se processava o engajamento daqueles adolescentes que escolheram estudar teatro e que poderiam usar seus dispositivos digitais, vivenciando, portanto, uma situação mais próxima de uma oficina de teatro do que a aula na escola. Já na prática pedagógica 2, quando os alunos estavam em seu horário habitual de aulas, dentro do currículo obrigatório, como dar-se-ia o

⁶¹ Disponível em: <https://moodlecolaboracao.ufrgs.br/course/view.php?id=440>. Acesso em: 21 abr. 2020.

engajamento quando pudessem acessar também aos seus dispositivos digitais para a criação?

A principal diferença entre as duas práticas foi a condição de inserir um espetáculo que servisse como referência artística. Sem que os alunos tivessem a experiência de serem espectadores, de ao menos um trabalho que explorasse a cena expandida, eu acreditava que não conseguiria mostrar uma vertente do teatro contemporâneo. Assim como aconteceu comigo quando precisei passar pela experiência de capacitação artística.

Outra questão que cabe justificar foi o motivo pelo qual inseri o estudo do vídeo como um conteúdo nessas aulas de teatro. Como dito várias vezes ao longo da Tese, ao pensar-se nas práticas lúdicas dos adolescentes, destacava-se a manipulação dos recursos de produção, edição e difusão de imagens que os dispositivos digitais proporcionavam. E, nesse sentido, trazer o vídeo como um elo entre as práticas teatrais contemporâneas e as práticas lúdicas dos adolescentes poderia promover o engajamento que se esperava nas aulas de teatro.

O grupo selecionado para a Prática 2 foi um dos que integravam a equipe de trabalho denominada Pixel 90⁶², que compreendia o último ano do Ensino Fundamental no CAP/UFRGS.

Eu buscava trabalhar com um grupo de adolescentes que, ao contrário do grupo 1, estivesse em seu horário habitual para as aulas de teatro, cumprindo a jornada prevista do currículo obrigatório, e não em uma disciplina na qual o teatro era de caráter eletivo.

Nessa etapa da seriação, Pixel 90, havia duas turmas, com trinta alunos cada. Para as aulas de teatro, as turmas eram subdivididas em grupos de quinze alunos. Enquanto um grupo estava na aula de teatro, o outro encontrava-se em alguma das outras aulas do componente curricular Arte.

Na conversa inicial com o professor do grupo, foi possível constatar que os estudantes se interessavam por manusear os dispositivos digitais durante as aulas mesmo sabendo da proibição oficial para o seu uso. Os adolescentes os sugeriam

⁶² O CAP/UFRGS organiza-se administrativamente pelos Departamentos de Expressão e Movimento, Comunicação, Humanidades e Ciências Exatas e da Natureza. No âmbito da organização dos docentes, há cinco equipes de trabalho considerando as diferentes etapas de seriação. Assim, a escola possui as equipes “Unialfas” (referentes aos estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental – EF); “Projeto Amora” (6º e 7º anos do EF); “Projeto Pixel” (8º e 9º anos do EF); “Ensino Médio em Rede” (1º ao 3º anos do Ensino Médio – EM); e “EJA” (toda a Educação Básica).

especialmente para a busca de músicas para uso nas cenas, para produção de fotos e para a gravação das cenas em vídeo. Essa situação estava de acordo com o que eu vinha buscando, até porque fazia parte do que eu também vivenciava.

A súmula da disciplina Teatro para o último ano do Ensino Fundamental definia, em 2016, os seguintes propósitos:

O ensino de teatro no 9º do Ensino Fundamental está alicerçado em propostas metodológicas que privilegiam a realização de experiências práticas baseadas no estudo de figura de cena, ação dramática e outros elementos formais do fazer teatral aliadas à apreciação e análise de produções artísticas em artes cênicas e áreas afins (HOLZ, 2016, sem paginação).

Ao ler a súmula, entendi que havia dois focos de estudo: a “figura de cena” e a ação dramática. Por figura de cena, entendi que se tratava da polimorfia que a semântica da personagem apresenta: estereótipo, arquétipo, tipo, alegoria etc. Por ação dramática, uma definição ampla para a sequência de acontecimentos cênicos que podem ser mobilizados pelas figuras de cena a partir de diferentes relacionamentos entre si.

Por abarcar o último ano do Ensino Fundamental, o rol de conteúdo do “Plano de Ensino”⁶³ de 2016 contemplava uma revisão de tudo o que os estudantes tinham trabalhado nas etapas anteriores. Assim, no planejamento da série constava o seguinte:

CONTEÚDOS A SEREM DESENVOLVIDOS

- Ação dramática;
- Curva dramática (início, clímax e desfecho na cena);
- Sujeito cênico (cotidiano e extra-cotidiano);
- Níveis de tensão de cena;
- Intenções;
- Conflito dos personagens, das micro-cenas e da cena como um todo;
- Análise do texto dramático – criação e registro de roteiros;
- Gêneros teatrais – estudos, análises e reflexões acerca das diferentes formas de teatro e suas relações com a ação dramática;
- Expressão e consciência corporal;

⁶³ O plano de ensino consultado faz parte do acervo de documentos pedagógicos da escola que se encontram armazenados no arquivo geral. Esses documentos agregam as concepções artísticas e pedagógicas de documentos anteriores, mas ainda assim valorizam a autoria dos professores que foram responsáveis pela sua reelaboração e implementação, o que refeito anualmente. Cabe ressaltar que, no CAP/UFRGS, o plano de ensino é estruturado, porém flexível. Isso ocorre porque o CAP pode acolher pesquisadores ou estagiários que venham com uma proposta diferenciada daquela que a escola pretendia oferecer. Já aconteceu, por exemplo, de vir uma estagiária da graduação em Teatro que queria trabalhar com a técnica do tecido acrobático e um pesquisador do mestrado com um trabalho de dança-teatro e ambos tiveram suas propostas acolhidas.

- Estado de Jogo;
- Relação palco/plateia;
- Improvisação Teatral;
- Situação dramática;
- Espaço cênico;
- Elementos constitutivos da obra teatral (figurino, iluminação, cenário, trilha sonora etc.);
- História do teatro: conhecimento, pesquisa e prática de diferentes linguagens teatrais (HOLZ, 2016, sem paginação).

Considerando que a prática pedagógica se daria no segundo semestre, quando elaborei o projeto das oficinas, eu sabia que esse grupo já teria trabalhado com as noções do teatro dramático e com outras diversas formas de analisar a presença, o espaço e o tempo cênicos. E, diante desse extenso rol de conteúdos programáticos, busquei focar o estudo do “espaço cênico” e dos “elementos constitutivos da obra teatral” por considerar que minha proposta poderia contribuir com outros olhares para esses tópicos.

Nessa etapa da seriação, também havia estudantes que tiveram teatro na escola desde os anos iniciais, trabalhando junto com colegas que foram iniciando o contato desses alunos com o teatro ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. No momento que houve o aceite para que eu trabalhasse com a pesquisa junto a esse grupo, precisei apresentar um planejamento específico para o conjunto das aulas, o qual mescla os aprendizados dos estudantes e da própria pesquisa.

4.2.1 Planejamento específico para a prática pedagógica 2

Objetivo Geral:

Participar de experimentações cênicas envolvendo a utilização de dispositivos tecnológicos presentes no ambiente escolar e registrá-las.

Objetivos Específicos:

- Participar de atividade práticas e teóricas a fim de refletir sobre concepções pessoais acerca das especificidades da arte teatral;
- Identificar e experimentar dispositivos tecnológicos presentes no cotidiano que sejam passíveis de utilização no espaço cênico;

- Reconhecer repertório artístico com dispositivos tecnológicos para suas produções;
- Participar como plateia de experimento cênico que utilize dispositivos cênicos intermediais;
- Utilizar plataformas digitais para o armazenamento de vídeos ou demais produções realizadas em aula, para possíveis utilizações em experimentações cênicas da própria turma;
- Registrar, por meio de instrumentos multimodais, as práticas artísticas e as ponderações teóricas construídas de forma coletiva ou individual.

Procedimentos metodológicos

- Levantamento de perfil de interesses da turma e diagnóstico de experiências em teatro;
- Pesquisa de textos e de referências das perspectivas contemporâneas de encenação, de cinema e de vídeo;
- Aulas práticas envolvendo a criação de cenas teatrais de forma individual e/ou coletiva;
- Aulas expositivas trabalhando com referenciais artísticos da cena contemporânea experimental;
- Manipulação livre ou orientada de dispositivos multimodais, conectados ou não, durante a realização das aulas de teatro e nas atividades a distância;
- Assistir a um espetáculo teatral na escola ou fora dela;
- Análise reflexiva sobre as experiências, relacionando-as com os conteúdos trabalhados ao longo do processo.

4.2.1.1 Primeira aula: O WhatsApp como meio para a contracenação

As aulas iniciaram-se em 23 de agosto e, como primeira atividade, apresentei a pesquisa que seria desenvolvida dentro das aulas de teatro que ocupavam a grade curricular obrigatória, mas que seriam em formato de oficina. Expliquei que as aulas ocorreriam como os estágios curriculares da graduação que eles já conheciam, nos quais um professor de fora da turma vem ao Colégio para desenvolver uma proposta pedagógica relacionada com as atividades esperadas para aquela etapa da seriação.

O conteúdo programático seria mantido, sem prejuízo para a continuidade dos estudos; porém, as aulas estariam circunscritas a uma temática específica.

Considerando que os estudantes deveriam autorizar o uso de suas produções para a divulgação na Tese, fez-se necessário que houvesse uma concordância geral do grupo quanto ao acolhimento da proposta de participação na prática pedagógica “Teatro & Tecnologias”; houve somente um voto de discordância. A estudante que se posicionou de forma contrária não quis manifestar sua posição, mas verbalizou que participaria da aula, só não queria que sua imagem fosse visualizada.

A seguir, procedemos com a escolha de um espaço virtual para armazenamento dos trabalhos desenvolvidos em aula. O grupo não quis utilizar nenhuma das plataformas digitais sugeridas por mim, tais como, a *Pbwiki* ou o *Moodle colaboração*, optando por um grupo fechado no *Facebook*. Após muita argumentação, consegui que concordassem em ter um segundo repositório por meio de um grupo no *Gmail*, para usarmos o *Google Drive*. Minha insistência devia-se ao fato de que eu não sabia na ocasião que o *Facebook* poderia funcionar como um grupo fechado. Eu temia que os trabalhos dos estudantes ficassem mais vulneráveis a uma exposição na rede social.

Realizamos, então, o registro de endereços de *e-mail* para formalização do espaço virtual a ser utilizado e passamos para o primeiro conjunto de atividades práticas, que visavam atender ao objetivo de conhecer o perfil da turma nas aulas de teatro. Solicitei que os alunos formassem duplas e propus o “Exercício do espelho”, atividade integrante dos jogos teatrais de Viola Spolin (1963, p. 55). Nessa atividade, um dos jogadores representa um espelho e o outro, a imagem espelhada:

O jogador B olha para o jogador A. A é o espelho, e B inicia todos os movimentos. O jogador A reflete todas as atividades e expressões faciais de B. Olhando para o espelho, B realiza uma atividade simples como lavar-se, vestir-se etc. Depois de um certo tempo, troque os papéis, sendo que B é o espelho e A, o iniciador dos movimentos.

Meu objetivo era reconhecer de que forma os estudantes conseguiam se manter focados no desafio proposto, buscando conservar o corpo em estado de alerta e com precisão de observação de movimentos, no caso do “aluno-espelho”, ou como propunham ações inventivas e variadas quanto ao desenho dos movimentos e tempo de realização, no caso do “espelhado”.

A seguir, eu trouxe como proposta um outro jogo teatral, também de Spolin (1963, p. 205), denominado “dublagem”, envolvendo quatro jogadores. Esse jogo também foi trabalhado com a turma da prática que ocorreu no primeiro semestre. A autora o indica da seguinte maneira:

O exercício de DUBLAGEM é eficiente para criar relacionamento íntimo entre os colegas atores. Um microfone ligado acrescenta muito ao impacto do exercício, mas não é imprescindível para o seu sucesso. [...] Subdivide o grupo em dois subgrupos. Os subgrupos escolhem juntos Onde, Quem, O Quê. [...] O subgrupo A vai para o palco. O subgrupo B fica em uma posição de onde possa ver o palco e ser visto pelo subgrupo A. Se possível, o subgrupo B deve ter o microfone [...] O subgrupo B deve atuar como se estivesse fazendo a sonorização em português de um filme estrangeiro – como se eles estivessem dublando o diálogo em português. Os elementos do subgrupo A devem atuar como se eles fossem os atores do filme estrangeiro fornecendo toda a ação visual. Usam apenas ação e não devem falar em momento algum, mas podem soletrar silenciosamente o diálogo.

Assim como no espelho, a busca pela sincronização das ações, de imagem ou de fala, tornava o jogo da dublagem desafiador para os participantes e conseguia manter a atenção da plateia. Ambos os jogos eram conhecidos dos alunos, e eu encontrava nessas atividades semelhanças com a experimentação que eu viria a propor a seguir: o “Jogo dos Avatares”.

Aprendi o jogo dos avatares com o professor Kent Sjöström (Lund University, Suécia)⁶⁴. Nesse jogo, utilizam-se *smartphones* conectados pelo aplicativo *WhatsApp*; pode ser realizado por, no mínimo, quatro participantes, cada um portando um desses equipamentos. Os participantes formam duas duplas, cada dupla se organiza como avatar e mestre. O avatar apenas escuta as instruções passadas pelo mestre e as executa. Essa escuta se dá a partir de fones de ouvidos para que os observadores, a plateia, tenham acesso somente às ações e às falas executadas pelos avatares. Os outros dois jogadores, os mestres, comunicam-se a partir dos seus *smartphones* por mensagem de texto ou via chamada de voz.

O jogo inicia-se com os avatares recebendo instruções sobre como proceder no espaço teatral. Essas instruções abrangem desde gestual, falas e deslocamentos até o estabelecimento de contato com os demais colegas, participantes ou não daquela rodada do jogo.

⁶⁴ Participei da oficina *A lacuna criativa*, realizada em novembro de 2015, promovida pelo PPGAC, na qual pude realizar essa experimentação. Está descrita no capítulo 3 desta Tese.

Os estudantes receberam de forma acolhedora essas três atividades e, voluntariamente, prontificaram-se a assumir as diferentes funções. Os desafios desse exercício do avatar dizem respeito ao fato de o jogador ser manipulado pelo colega por meio de um dispositivo intermedial. Nos exercícios do espelho ou da dublagem, também havia esse acordo de que um conduziria a performance enquanto outro deveria permitir essa condução, mas as funcionalidades que a conexão com o *WhatsApp* ofereciam poderiam propor uma expansão para a área de jogo, permitindo que os que jogavam na posição de mestres perdessem o avatar de vista.

Realizadas as devidas explicações, as duplas iniciaram seus trabalhos. Durante o jogo dos avatares, surgiram temáticas relacionadas à sexualidade e à manipulação de órgãos sexuais. Um dos estudantes que iniciou com essa temática mostrou-se constrangido quando, na sua vez de trabalhar como o avatar, também foi convocado pelo seu colega a tratar de tal tema. Visivelmente zangado, abandonou a sala batendo a porta, mas retornou mais tarde, permanecendo à margem do grupo, em silêncio. O incidente serviu para que se abordassem, verbalmente, questões relacionadas à ética para o trabalho em grupo e para a recepção teatral. Perguntei ao aluno que havia saído da sala se gostaria de comentar sobre o assunto. Ele sacudiu a cabeça sinalizando que não, enquanto o colega que tinha sido seu parceiro de jogo disse que ele “tinha ficado brabo porque falou ‘bagacerice’ e depois não quis ouvir de volta”.

Assim como nas demais aulas, as atividades se encerravam com uma roda de conversa. E, nesse momento, questionei também de que forma eles vivenciaram o conjunto das atividades e se encontraram semelhanças entre elas.

O estudante **AY** manifestou que “no jogo do avatar, a gente podia fazer dublagens a uma distância maior, até pra fora do prédio, se não perder a conexão” (informação verbal)⁶⁵. Ao que **CC** comentou: “quem trabalha como mestre tem que fazer para o avatar algo que não vai prejudicar o colega. Tem que ficar imaginando como ele vai resolver a movimentação” (informação verbal)⁶⁶.

Interpretei na fala de **AY** uma disposição para realizar o experimento “quebrando” a convenção de que teatro seria o que estaria circunscrito ao palco. Já na fala de **CC**, estaria uma preocupação sobre o incidente que fez dois colegas se desentenderem durante a realização do jogo do avatar. Ao que, no final, me questiono

⁶⁵ Depoimento do aluno AY em aula do dia 23 de agosto de 2016.

⁶⁶ Depoimento da aluna CC em aula do dia 23 de agosto de 2016.

se o menino que falou “bagacerices” para o colega executar quando era um avatar o faria se estivesse dentro do espaço da sala de aula, na minha presença e na do seu professor, além de toda a turma. Será que a comunicação pelo ciberespaço o encorajou a colocar o colega numa situação de constrangimento?

4.2.1.2 Segunda aula: Sessão de cinema especial

O segundo encontro com a turma se deu no dia 25 de agosto, quando foi realizada uma atividade especial vinculada à Semana de Valorização da Pessoa com Deficiência⁶⁷ (atividade anual do CAP/UFRGS). O filme foi escolhido pela equipe responsável pelo Núcleo de Orientação e Psicologia Escolar como uma das atividades para os adolescentes da escola.

Como costuma ocorrer nesse tipo de evento, os professores das turmas presentes nas sessões de cinema (ou palestras ou outra atividade específica) participam e, posteriormente, solicitam atividades relacionadas ao filme. A atividade era a apreciação do filme *Amizades Improváveis* (*The Fundamentals of Caring*, NETFLIX). Para o crítico de cinema Conrado Heoli (2016, *online*), “*Amizades Improváveis* é muitos filmes em um só. O de estrada, o de amigos incomuns, o da disfuncionalidade paterna, o sobre o personagem encantador prestes a morrer, o edificante sobre redenção”.

O fato de o filme se passar numa autoestrada proporcionava uma fotografia bastante dinâmica, com imagens interessantes que, em muitos trechos, substituíam os diálogos. Não era um filme calcado na produção de imagens com excelência, mas eu acreditava que o fato de solicitar aos estudantes que prestassem atenção aos ângulos e aos enquadramentos já faria com que se colocassem também no lugar de quem havia posicionado as câmeras usadas nas gravações. No primeiro encontro com o grupo, eu havia anunciado que trabalharíamos com fotos e vídeos, por esse motivo não foi uma surpresa que essa solicitação fosse feita.

⁶⁷ Cabe ressaltar que, coincidentemente, nessa turma da oficina, estava o único aluno cadeirante da escola, que era estudante do CAP/UFRGS desde o primeiro ano do Ensino Fundamental. Devido à gravidade da sua patologia degenerativa, ele não podia deixar a cadeira exceto por um manejo específico que os profissionais da saúde ou a família executavam. Ele se mostrava bastante interessado pelas aulas de teatro, preferindo realizar as operações técnicas de iluminação e sonoplastia.

4.2.1.3 Terceira aula: Foco de olhar e enquadramento de imagens

Na aula de 30 de agosto, retomei a conversa sobre o que puderam observar quanto ao enquadramento das imagens. Perguntei se haviam observado como, mesmo em um filme feito sem maiores pretensões quanto à fotografia, havia uma variedade de usos para a câmera, não somente nos ângulos, mas no fato de serem usadas paradas ou em movimento. Os estudantes não se manifestaram.

Encerramos essa etapa da conversa e, em seguida, iniciei a aula com uma atividade corporal que funcionaria como um recurso para concentrar a atenção e disponibilizar o corpo de forma mais vigorosa. O aquecimento corporal envolvia caminhadas, giros e saltos. A cada movimento desses, era atribuído um número, funcionando como uma espécie de código (1 para caminhar; 2 para girar; 3 para saltar). Eu diria um número e os participantes executariam a ação correspondente.

Antes do início dessa atividade de aquecimento, a aluna **CI** aproximou-se de mim e sugeriu em voz baixa que eu substituísse a palavra “caminhar” por “andar”. Ela alegou que, por conta do colega cadeirante, isso seria mais adequado. Assim, o código 1 passou a nomear o correspondente ao ato de andar. Sem um anúncio formal, simplesmente repeti a orientação do exercício dizendo que o “código 1 seria andar”. Os demais colegas concordaram e assim foi feito, sem que o colega cadeirante se manifestasse. **JL** participou e, na sequência que pedia movimentos de saltar, ele erguia os braços, resolvendo o exercício à sua moda.

A seguir, realizamos atividades de formação de “estátuas”, com a orientação de que utilizassem os níveis alto, médio e baixo e ocupassem todos os espaços disponíveis na sala de teatro. Era uma atividade que exigia agilidade física, visto que a mudança de posições corporais era regulada por batidas de palmas realizadas por um dos participantes que se voluntariava para coordenar a velocidade dos movimentos.

Na sequência dessa atividade, houve a organização da turma em dois grupos; um grupo elaborava as “estátuas” e o outro as iluminava com lanternas. A recomendação era de que buscassem iluminar o corpo do colega em diferentes ângulos. Aqui, era a estátua quem determinava o ritmo de mudança de posição corporal enquanto a lanterna elaborava experimentos de aproximação e afastamento do foco de luz.

As atividades transcorreram de maneira satisfatória, com participações engajadas – incluindo gargalhadas. Quando restava vinte minutos para o final da aula, solicitei que se aproximassem da tela branca e do projetor que já estava montado no fundo do palco.

A seguir foi realizada uma apresentação de *slides* nomeada de “enquadramentos de câmera”. A apresentação foi preparada por uma monitora da graduação em Teatro que atuava no apoio à preparação de material didático. As imagens usadas eram *frames* do filme a que os estudantes haviam assistido na aula anterior e as referências técnicas são da obra *Primeiro Filme* (GERBASE, 2011).

Esse material tinha como objetivo oferecer uma referência comum para as ações de captura de imagens que os estudantes já realizavam intuitivamente. Nesse sentido, eu também investia na ideia de criar um vocabulário técnico comum para auxiliar na elaboração de futuros roteiros.

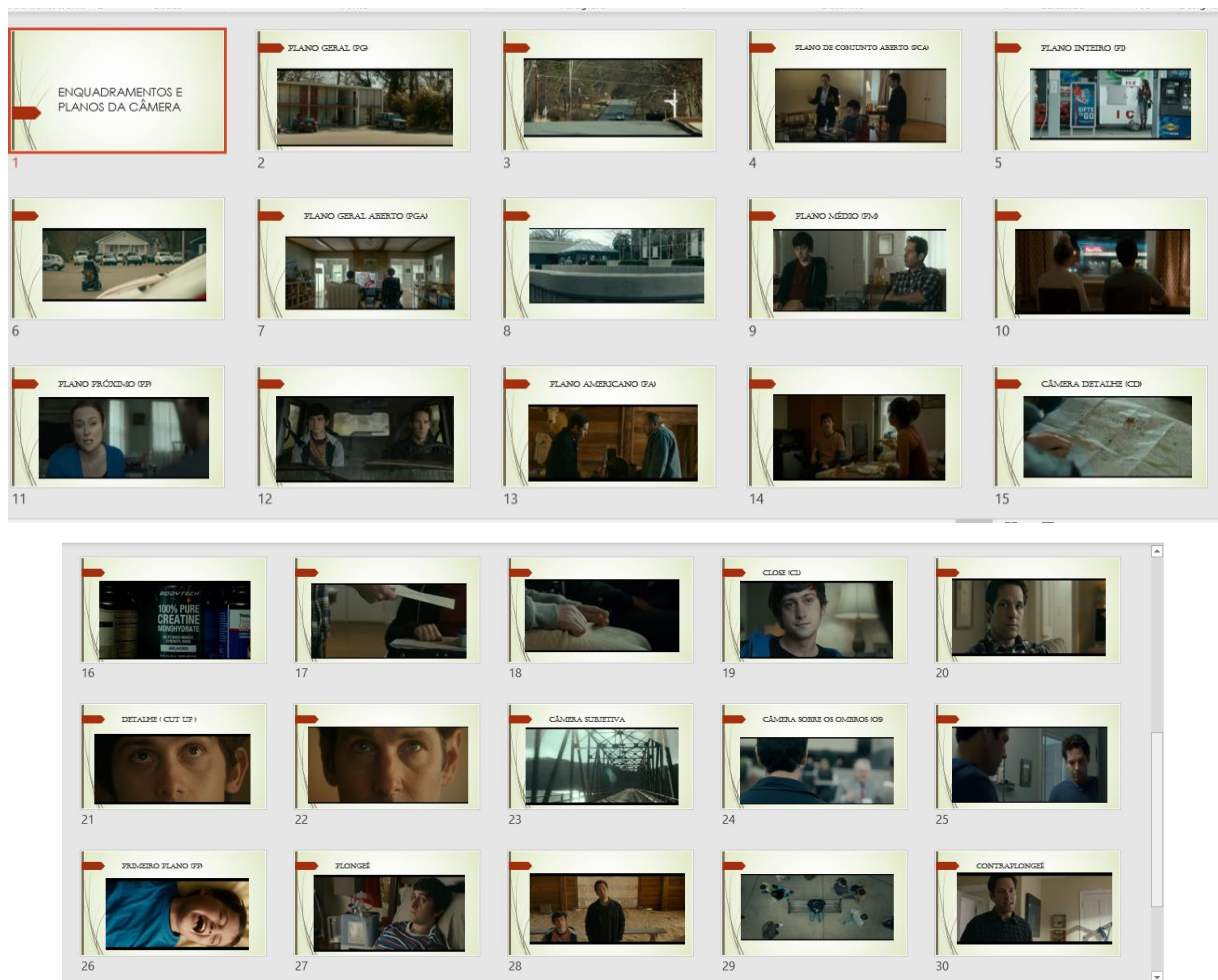


Figura 31 – Aula 3 – print de parte dos slides

A apresentação na íntegra encontra-se no CD que acompanha a Tese
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

Na roda de conversa, questionei os alunos sobre se seria possível estabelecer alguma relação entre as atividades corporais que realizamos e o material sobre enquadramentos de câmeras usadas no cinema. O aluno **ZZ** disse que “daria pra substituir o foco da lanterna pela luz do celular” (informação verbal)⁶⁸, enquanto, **JL** disse que “a atividade da lanterna poderia ser feita com uma câmera” (informação verbal)⁶⁹. Combinamos, então, de experimentar essas possibilidades nas aulas seguintes. Minha intenção era provocar uma outra forma de usar a imagem no espaço cênico. Diante de uma noção costumeira de frontalidade para a cena que os alunos traziam, seria possível trabalhar com a noção de uma cena na qual o ponto de visão do público fosse intermediado pela câmera?

Tanto o comentário do aluno **ZZ** quanto o de **JL** me ofereceram indícios de que eles estavam elaborando reflexões que poderiam chegar ao conhecimento que eu trazia como proposta de pesquisa: o uso de dispositivos intermediários na experiência teatral.

Para o desenvolvimento dessa aula 3, foram utilizadas oito lanternas como dispositivos para exploração. As práticas foram realizadas somente na sala de teatro. Também foi necessário um projetor multimídia, um *notebook*, uma tela branca para projeção para a etapa da apreciação dos slides.

4.2.1.4 Quarta aula: Foco de olhar e produção de presença cênica

O plano para a aula realizada dia 6 de setembro era prosseguir com a experimentação de dispositivos tecnológicos que se relacionassem com o corpo do aluno-ator, proporcionando uma visualização a partir de diferentes ângulos, que seriam “destacados” ou “apagados”. A intenção era de que realizassem uma experimentação de potencializar a prática de foco de olhar promovida pelo uso de câmeras em associação com a narrativa captada pela câmera.

Pelas ações de capacitação artística e pelos estudos conceituais que eu vinha desenvolvendo, eu percebia que, ao assistir a uma cena de teatro, o olhar do público convergia para o espaço cênico, detendo-se no que elegia como foco de atração. Considerando que a imagem produzida por um vídeo é dotada de muita potência de atração, isso poderia afetar a produção de presença dos atores em cena. E, por esse

⁶⁸ Depoimento do aluno ZZ em aula do dia 30 de agosto de 2016.

⁶⁹ Depoimento do aluno JL em aula do dia 30 de agosto de 2016.

motivo, cogitei que inserir o experimento de mininarrativas filmadas poderia iniciar um trabalho que depois traria as imagens “ao vivo”, do teatro tal qual os estudantes o conheciam, porém, articuladas com as imagens do vídeo, numa perspectiva de teatro intermedial.

Os estudantes estavam acostumados a criar narrativas de si. Isso ocorria com frequência na atualização das suas redes sociais. A elaboração de perfis em redes sociais, assim como a prática das *selfies* pelos estudantes, foi a motivação para trazer um dos experimentos realizados na oficina de Ludovic Fouquet que era a proposta de uma apresentação pessoal de cada um, narrando um fato marcante da sua vida e utilizando a modalidade expressiva que desejasse, com registro em vídeo. O vídeo deveria ter, no máximo, trinta segundos de duração. Foi orientado que utilizassem diferentes enquadramentos na hora da gravação dos vídeos.

A diferença entre essa proposta e a realizada pelo grupo do primeiro semestre foi que essa apresentação seria totalmente autoral, ou seja, sem que eu sugerisse sobre o que abordar (nome, idade, concepções sobre o teatro). O propósito de ter mudado foi que reconsiderarei que os alunos teriam mais interesse em falar sobre suas trajetórias de vida em vez de dar um depoimento que poderia soar mais como uma formalidade de trabalho de escola.

Alguns alunos perguntaram se poderiam realizar o trabalho em grupo, gravando uma situação da escola. E assim aconteceu.

Para a realização da atividade, foram disponibilizados aos estudantes meu *smartphone*, um cabo USB para conectar *smartphones* aos computadores, um retroprojetor, uma caixa de som, um projetor, três computadores de mesa com acesso à *internet*, com *webcam*, com caixa de som e com programa para reprodução e edição de vídeo. Eles tiveram acesso, ainda, a todos os elementos de cenário e figurino que costumam utilizar.

Os estudantes utilizaram os seus *smartphones* e alguns usaram seus *tablets*. Foi interessante observar que o engajamento na atividade foi imediato e ainda compartilharam seus dispositivos com os colegas que não os tinham. A todo momento, conversavam sobre a resolução de problemas técnicos que se apresentavam.

As gravações não puderam ser concluídas, e vários dos estudantes disseram que as fariam em casa, mesmo sabendo que poderiam concluir o trabalho na aula seguinte. No dia seguinte, recebi um *e-mail* no qual a aluna **CC** havia inserido um link do *Vimeo* para acessar seu vídeo. Ela enviou também o seguinte texto:

Eu utilizei o plano close up para mostrar meu rosto em detalhe e para o pitbull eu usei a máscara de borracha da sala de teatro (do elefante), filmando ele vindo na minha direção. A foto final representa a minha segurança ao lado da minha avó. A história é: “Um fato importante que aconteceu na minha vida é que um dia eu estava catando conchinhas na praia com a minha vó e meu cachorro que se chama Alemão. Então eu olho e o Alemão começou correr na minha direção. Eu fiquei assustada, mas logo percebo que tem um Pitbull atrás dele. O Pitbull para, e começa correr na minha direção. Desesperada sem saber se corro para o mar ou para areia. Corro em direção a minha vó. Consigo sair ilesa” (CC, 2016).



Figura 32 – Aula 4 – trabalho da mininarrativa

Foto: Aluna CC

Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

4.2.1.5 Quinta aula: Produção de presença no vídeo

No dia 13 de setembro, reunimos todo o material necessário para a conclusão das gravações e a apreciação dos vídeos produzidos na aula anterior. A opção pelo trabalho com vídeos no contexto das aulas de teatro surgiu de inúmeros fatores já relatados ao longo deste trabalho.

O vídeo dentro da escola não possui um lugar definido, sendo considerado conteúdo, linguagem ou metodologia nas diferentes disciplinas. Sua situação é análoga à do computador e da informática. Nas aulas de teatro, vinha sendo usado como registro de trabalhos, tal como uma fotografia, para configurar memórias. Entretanto, eu acreditava que, ao oportunizar experimentações artísticas envolvendo a produção com vídeos, estaria contribuindo para que esse recurso pudesse ser considerado para uma prática intermedial.

De novo foi possível constatar o engajamento de todos os integrantes da turma para finalizar as próprias tarefas e/ou auxiliar os seus colegas. Durante a apreciação, foi observada a pouca qualidade no áudio das gravações, o que foi considerado um problema a ser resolvido para atividades posteriores. Nenhum dos estudantes legendou seus trabalhos, mas, durante a roda de conversas, isso surgiu como uma solução.

Entre os trabalhos autorizados para divulgação na pesquisa, selecionei para inserir nessa narrativa o vídeo da aluna **CI**. No seu trabalho, **CI** utilizou de uma técnica que se podia ver com frequência nas redes sociais quando as narrativas de um fato eram escritas e apresentadas em forma de minicartazes. **CI** gostava muito de desenhar e, na roda de conversas, disse que escolheu esse modo de apresentar um fato que fora importante para si porque “queria usar uma forma de expressão que é muito legal, que é o desenho estilo quadrinhos” (informação verbal)⁷⁰. Quando questionada sobre o enquadramento que escolheu, disse que “queria fazer diferente do que costumava ver no *Youtube*, onde os cartazes ficavam em frente ao peito dos que estavam mostrando”.

A meu ver, o trabalho de **CI** evidenciou o que eu vinha cogitando em relação à proximidade possível entre as concepções do que seria esteticamente interessante

⁷⁰ Depoimento do aluno CI em aula do dia 13 de setembro de 2016.

para os estudantes e o que se poderia propor como trabalhos artísticos na elaboração de processos cênicos.



Figura 33 – Aula 5: *print* do vídeo produzido pela aluna CI
 Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

4.2.1.6 Sexta aula: Performances corpo e objeto

Na aula do dia 27 de setembro, foi disponibilizado ao grupo o mesmo material da aula de produção de vídeos individuais, que eram a permissão para uso dos telefones celulares pessoais, um cabo USB para conectar *smartphones* aos computadores, uma caixa de som, um projetor, três computadores de mesa com acesso à *internet*, com *webcam*, com caixa de som e com programa para reprodução e edição de vídeo, um retroprojetor. Além desses equipamentos, foram disponibilizados tecidos brancos, translúcidos e opacos, que serviriam de telas de projeção móveis (como as utilizadas no *workshop* de Fouquet). Os figurinos, os acessórios, a iluminação e os elementos cenográficos da sala de teatro também poderiam ser utilizados.

A atividade proposta era a criação de imagens contendo atores e objetos fora do espaço convencional da aula de teatro. Eles deveriam criar performances que deveriam extrapolar o espaço do palco e transformar não apenas a imagem do corpo do ator, como o espaço onde estaria inserido. O experimento deveria ser realizado em grupo e fotografado ou filmado por um dos integrantes. O objetivo era identificar e

experimentar dispositivos tecnológicos presentes no cotidiano, mas que fossem ressignificados pela utilização, configurando um espaço cênico.

A temática seria escolhida pelos estudantes, utilizando diferentes espaços da escola. Quando o espaço estivesse montado ou o vídeo pronto, os demais colegas seriam avisados para que se formasse uma plateia. Caso o grupo optasse por um vídeo, ficou acordado que sua duração seria de, no máximo, um minuto. Foi orientado que utilizassem diferentes enquadramentos na hora da gravação dos vídeos.

Toda vez que eu orientava o preparo de uma improvisação, costumava lembrar que os atores deveriam planejar onde ficaria a plateia, de onde o trabalho seria apreciado. Frontal, ou arena ou outra modalidade? Dessa vez, também lembrei que deveriam prever de que forma o experimento seria registrado quanto ao enquadramento ou ao tipo de registro.

Apenas um subgrupo com cinco integrantes trabalhou fora da sala. O grupo era composto por uma menina e quatro meninos. O vídeo, gravado no saguão da escola, mostrava três meninos sentados um banco, olhando em direção à câmera. A câmera iniciava em plano aberto, fixa, e em seguida entrava a menina que estava descalça, empurrando a cadeira de rodas ocupada por um dos colegas, e a imagem dela era capturada dos joelhos para baixo, de costas. A menina avançava em direção ao banco empurrando a cadeira. O vídeo finalizava com sua chegada. Na roda de conversa do final da aula, **ZZ** disse que “o título do trabalho do grupo era caminhada” (informação verbal)⁷¹. A colega **CC** disse que, numa das imagens, as rodas da cadeira ficavam em evidência e “naquela parte parecia que o grupo queria dizer que pés e rodas estavam interligados”.

Apenas um dos integrantes desse subgrupo de trabalho entregou o termo de consentimento de uso de imagem, motivo pelo qual o vídeo não pôde ser inserido. Ainda assim, estou mencionando o trabalho, pois seu resultado foi muito interessante, sensível e promoveu comentários de contentamento quanto ao resultado.

Os demais alunos permaneceram na sala e realizaram explorações dos materiais cenográficos da sala, tais como banquinhos, escada e tecidos. Buscaram umas luzinhas usadas em árvore de Natal, no armário de iluminação, e compuseram vários espaços de performance, como se pode ver nas Figuras 34 e 35.

⁷¹ Depoimento da aluna CC em aula do dia 27 de setembro de 2016.



Figura 34 – Aula 6 – performance “surf”
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

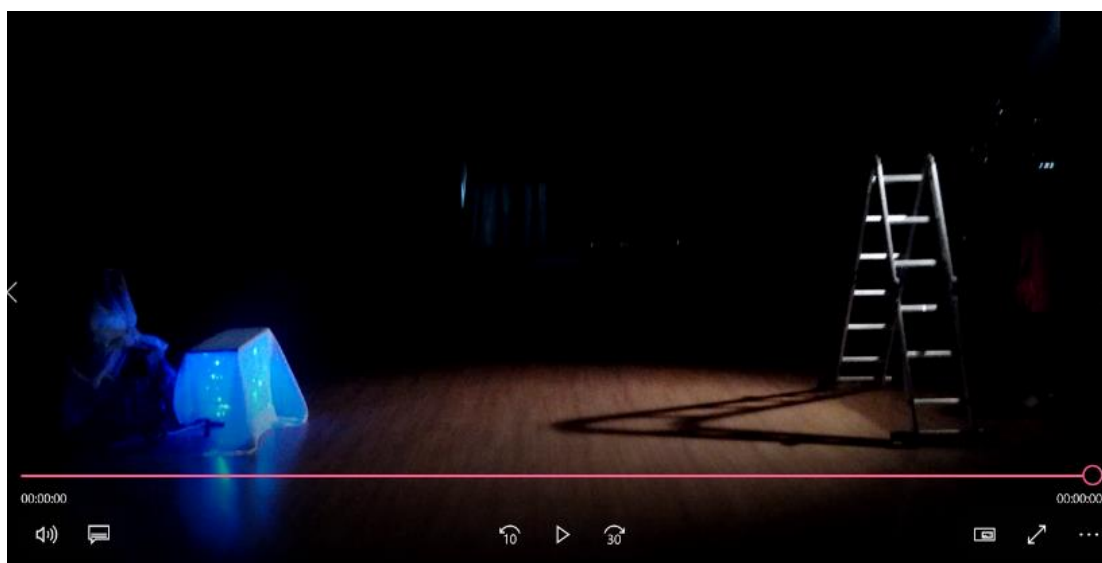


Figura 35 – Aula 6 – performance “igreja”
Fonte: Arquivo pessoal da autora (2016).

4.2.1.7 Sétima aula: Uma mídia escrita para uma composição cênica

Em 11 de outubro, ocorreu a sétima aula. Já havíamos iniciado a exploração da imagem no vídeo e na foto e passamos então a investir no texto. O objetivo desse texto seria agregar ao trabalho mais um dispositivo para a composição cênica.

Cogitei a possibilidade de inserir um texto escrito que dialogasse com as vivências daqueles adolescentes. Escolhi a obra *O cara mais esperto do Facebook*, escrito pelo refugiado sírio (então com 29 anos) Abud Said (2016), a partir da seleção de seus *posts* no seu perfil na rede social. Na ocasião, esse grupo de estudantes estava trabalhando com a história contemporânea e as questões geopolíticas nas outras disciplinas, por esse motivo pensei que o livro poderia despertar o interesse enquanto temática. Porém, o principal motivo para a escolha do livro foi o tipo de linguagem empregada pelo autor: o formato de postagens em redes sociais. Linguagem coloquial, mesclando narrativas a comentários de caráter empírico, semelhante ao que os estudantes utilizavam.

Procedi a uma apresentação do livro e combinamos uma dinâmica de leitura em casa, na qual cada aluno permaneceria com a obra por três dias, repassando-a para o próximo colega de uma “fila” que foi organizada por eles. A cada início de aula, os leitores da semana faziam um breve comentário sobre o livro e trariam um trecho para que fosse explorado cenicamente. Ao longo das semanas seguintes, foi possível constatar que as leituras e os comentários funcionaram conforme o combinado e a turma, mais uma vez, surpreendeu positivamente pelo engajamento.

A segunda atividade do dia foi uma tarefa que buscou agregar as performances realizadas na última aula a um trabalho novo de improvisação. Na aula anterior, tivemos a turma dividida em três subgrupos. Um criou o vídeo “caminhada” e os outros dois, as performances “surf” e “igreja”.

Pedi que os grupos se reunissem novamente e criassem uma nova cena, que inserisse novos acontecimentos. A ideia de solicitar que partissem de um experimento já realizado foi motivada pela expectativa de que, tendo um ponto de partida, a organização do grupo quanto à montagem da sequência de acontecimentos e a escolha de dispositivos se desse de forma mais ágil, concluindo a tarefa no mesmo dia, possibilitando um espaço para discussão e análise com todo o grupo. A intenção de realizar rodas de conversa ao final de cada aula estava se perdendo e, sem que isso acontecesse, eu tinha a impressão de que não havia como checar de forma mais

ampla se os processos de aprendizagem estavam ocorrendo. Questões como vocabulário específico da área de conhecimento teatro dependem da socialização das descobertas e dos questionamentos dos alunos.

Para a realização das tarefas, todos os equipamentos utilizados anteriormente foram novamente disponibilizados. Surgiram cenas improvisadas, com a inserção de acontecimentos como “luau, afogamento e banho de sol” associados à performance do surf e à do “casamento gay com balada”, associados à performance da igreja. O grupo do vídeo estava desfalcado de metade de seus componentes e solicitou trabalhar com os colegas.

Assim como na aula anterior, foram utilizados os tecidos, as mesas e as cadeiras disponíveis na sala, bem como todo o material de iluminação que foi oferecido, e instaurou-se aquele clima de exploração de objetos, de *playground*, que eu pretendia desde o início. A manipulação dos tecidos, com a exploração das transparências, o uso de gelatinas de iluminação coloridas sobre o retroprojetor, jogos de luzes e de sombras a partir das movimentações corporais ou do posicionamento de objetos no cenário ocorreram de forma espontânea, instaurando na sala de aula um aspecto de “caos criativo”.

Na roda de conversa realizada, **AY** disse que foi “muito bom poder trabalhar com mais materiais de luz, porque as improvisações ficam com mais jeito de cena” (informação verbal)⁷². Diante desse comentário de **AY**, questionei-me sobre qual seria a concepção desse “jeito de cena” referido. Será que haveria uma cena na escola que não mereceria um tratamento com elementos técnicos?

JL falou que “foi divertido ficar inventando a cena e fazendo ao mesmo tempo... acho que a turma se motivou mais” (informação verbal)⁷³. Esse comentário me fez pensar em como esse espaço do brincar poderia estar sendo mal interpretado por mim quando eu reclamava da falta de engajamento ou de um estado de descontração exagerado para a aula de teatro. Enfim, como é necessário manter a sintonia entre o que precisa ser ensinado, o que precisa ser experimentado e quais os limites para isso tudo.

⁷² Depoimento do aluno AY em aula do dia 11 de outubro de 2016.

⁷³ Depoimento do aluno JL em aula do dia 11 de outubro de 2016.

4.2.1.8 Oitava aula: *Produção de presença*

A aula do dia 18 de outubro iniciou-se com a narração das impressões sobre o livro. Apenas a aluna **CC** trouxe uma contribuição, dizendo que achou que “numa guerra as pessoas só pensavam nisso e achou legal ver o Abud (autor e personagem do livro) namorando, se entristecendo porque não tinha dinheiro nem roupas legais, como qualquer pessoa” (informação verbal)⁷⁴. Fizemos a passagem do livro para outro grupo e seguimos para a segunda atividade.

O experimento a seguir era um desdobramento da atividade de estátuas e lanternas realizado na aula 3. Porém, agora, um aluno ocuparia o palco, fazendo a narrativa de uma perda, uma despedida ou um sonho. A orientação era que durante essa narrativa o ator realizasse deslocamentos pelo espaço cênico e diferentes alturas para o posicionamento corporal. Enquanto isso, um grupo de colegas portando lanternas acompanharia sua movimentação, indicando com o foco de luz partes do seu corpo que julgavam interessantes estar iluminadas. Nessa tarefa, eu tinha como objetivo explorar a noção de presença cênica.

Após uma sequência de várias experimentações com as lanternas, passamos para a atividade de imagem fragmentada. Essa atividade também foi realizada na prática 1, da disciplina Eletiva, com o propósito de trabalhar o endereçamento do olhar e a movimentação em grupo no trabalho de palco.

Assim como na outra prática, utilizei o videoclipe *Oblivion*, da cantora Grimes. Para esse experimento, foram utilizadas seis folhas de isopor como suporte para receber a projeção, com o objetivo de estabelecer enquadramentos diversos na fragmentação que a imagem oferece. Como recursos foram necessários também uma caixa de som, um projetor e um *notebook* com acesso à *internet*.

Para a realização da tarefa, foi necessário que os alunos se mantivessem concentrados, exercitando a visão periférica e deslocando-se em grupo a fim de manter as placas de isopor num alinhamento adequado para receber a imagem.

Na roda de conversa, os alunos **ZZ**, **CC** e **CI** disseram que gostaram muito de fazer as atividades práticas porque provocavam o trabalho de grupo quando estavam em cena. Assim como na turma da prática 1, elogiaram a música. **CI** disse que conhecia a cantora. **AY** manifestou dificuldade em acompanhar a movimentação dos

⁷⁴ Depoimento da aluna CC em aula do dia 18 de outubro de 2016.

colegas durante a projeção do videoclipe porque “eles não tinham combinado antes o que era mais legal de mostrar para o público” (informação verbal)⁷⁵. Sobre esse comentário de **AY**, afirmei que com esse trabalho com a projeção sobre o isopor se poderia elaborar uma cena de teatro na qual se explorassem os destaques de uma imagem que poderia ser pré-gravada ou projetada no momento de criação da cena.

4.2.1.9 Nona aula: O texto no formato de postagem do Facebook como proposta de experimento cênico

A aula do dia 25 de outubro iniciou-se com a narração das impressões sobre o livro *O cara mais esperto do Facebook* e prosseguiu com improvisações a partir de trechos pré-escolhidos por mim. Esse material estava impresso e foi disposto no chão, no centro de uma roda formada pelo grupo. Alguns dos textos selecionados encontram-se nas Figuras 36, 37, 38, 39, 40 e 41.

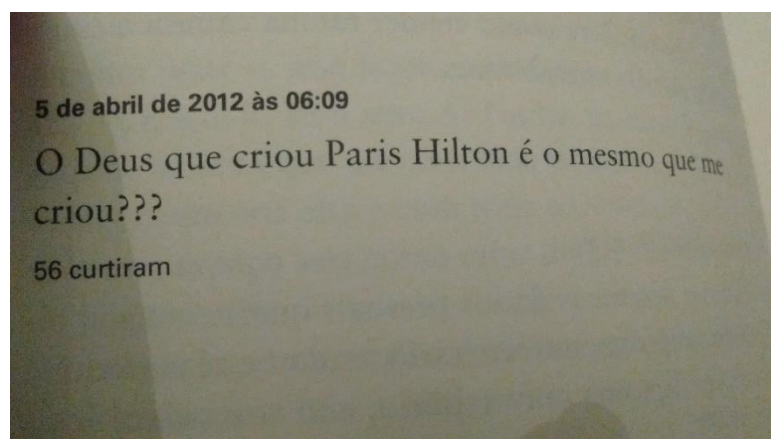


Figura 36 – Postagem de Said no Facebook em 5 de abril de 2012

Fonte: Said (2016, p. 28).

⁷⁵ Depoimento do aluno AY em aula do dia 18 de outubro de 2016.

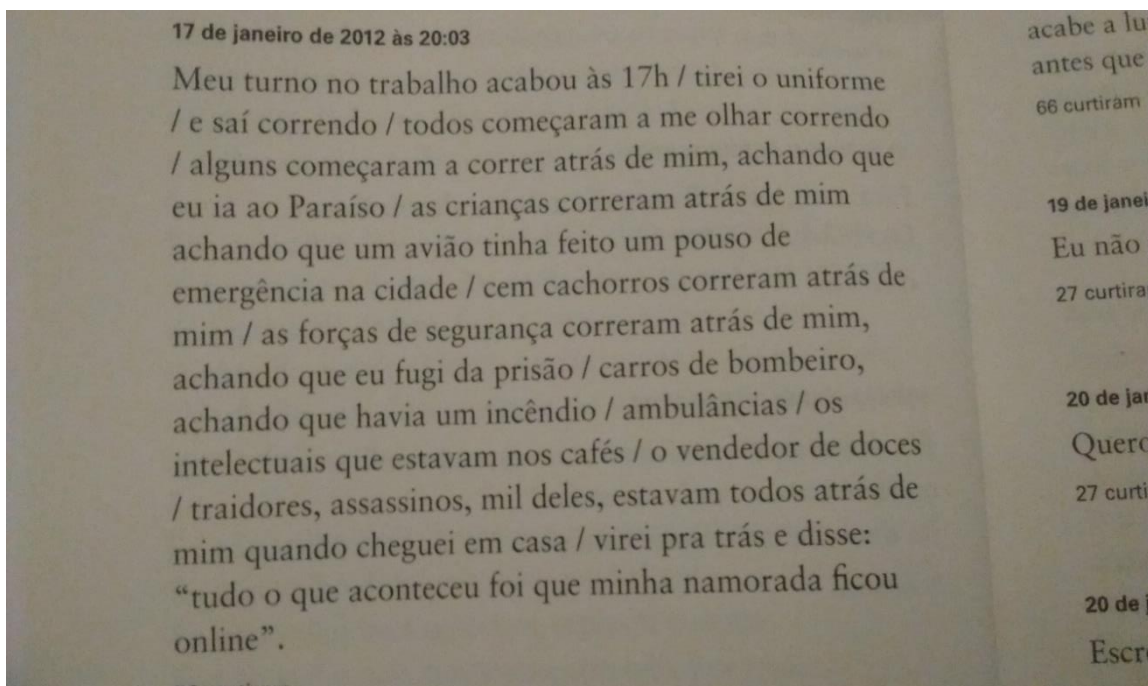


Figura 37 – Postagem de Said no Facebook em 17 de janeiro de 2012

Fonte: Said (2016, p. 14).

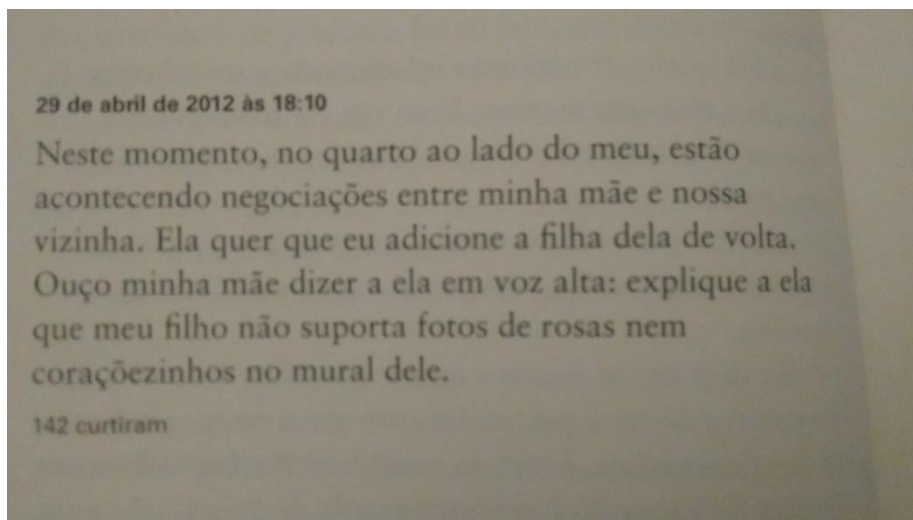


Figura 38 – Postagem de Said no Facebook em 29 de abril de 2012

Fonte: Said (2016, p. 30).

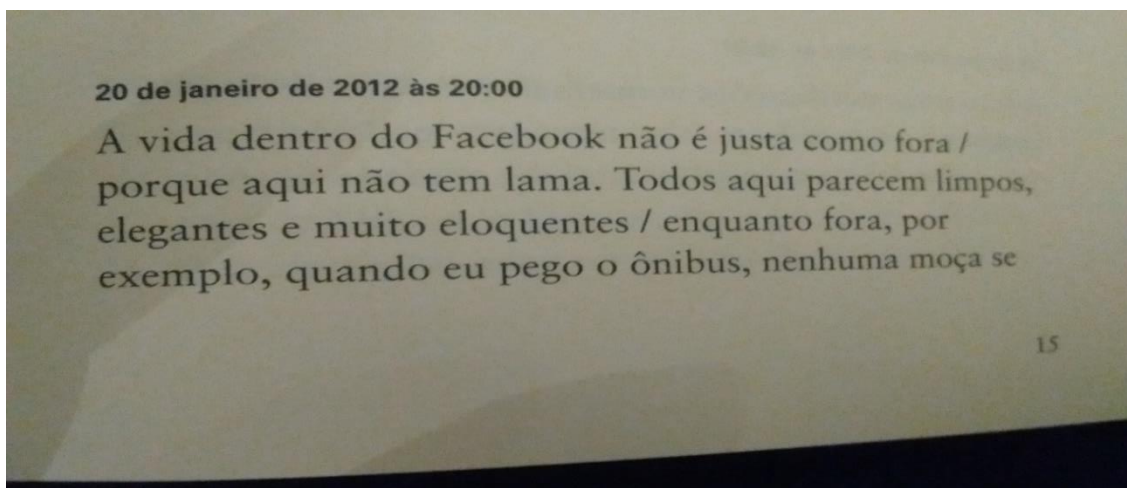


Figura 39 – Postagem de Said no Facebook em 20 de janeiro de 2012
 Fonte: Said (2016, p. 15-16).

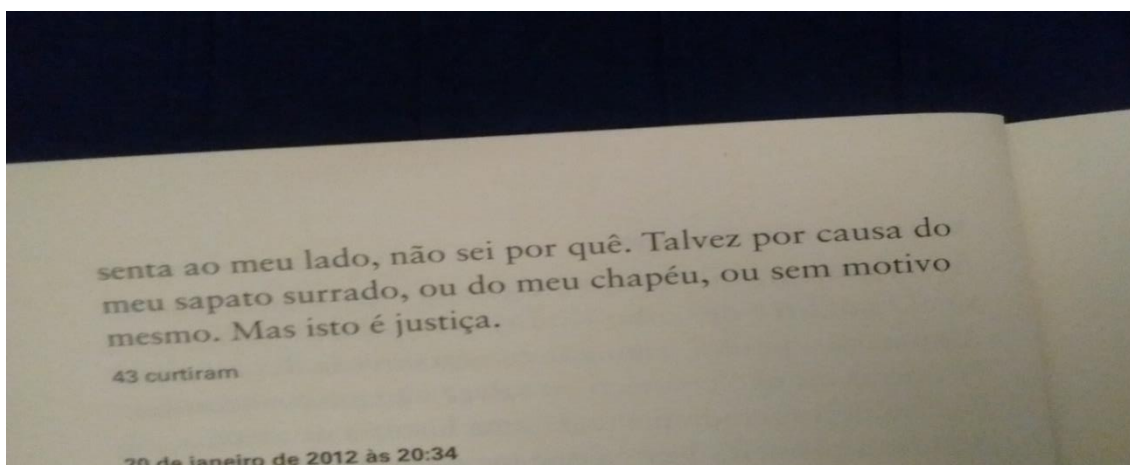


Figura 40 – Postagem de Said no Facebook
 Fonte: Said (2016, p. 33).

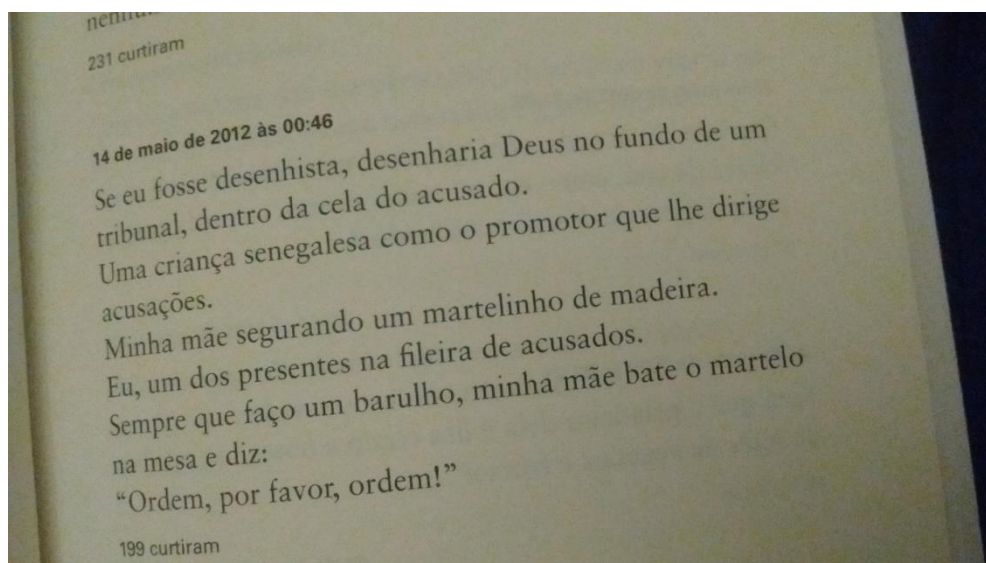


Figura 41 – Postagem de Said no Facebook em 14 de maio de 2012
 Fonte: Said (2016).

Inicialmente, foram feitas leituras em voz alta de forma coletiva e, depois, a turma organizou-se em três pequenos grupos. Cada subgrupo selecionou uma das passagens do livro e reuniu-se para elaborar uma cena teatral. Apenas um dos grupos finalizou o trabalho.

A cena mostrava um contexto cotidiano, que em nada lembrava diretamente o país envolto em conflitos civis. Abordava o desejo do protagonista do livro de ostentar um belo isqueiro:

“11 de janeiro de 2012 às 15:19

Te peço um cigarro só para te mostrar que tenho isqueiro. 41 curtiram” (SAID, 2016, p. 31).

O grupo utilizou uma pilha de *palets* que estava depositada em um canto do prédio onde ficava a sala de teatro. No enquadramento do vídeo, em plano americano, os *palets* não apenas eram utilizados como assento para a personagem do vídeo, mas também como um fundo aparentando um local de depósito, indefinido. O isqueiro era aceso pela aluna que protagonizava a performance e que vestia uma camiseta camuflada, semelhante a um uniforme usado por soldados de selva. A partir do isqueiro, produzia faísca e fogo, continuamente, enquanto abordava passantes e pedia um cigarro. Quando, enfim, um dos passantes lhe dava um cigarro, aceso, ela o jogava no chão e dizia o texto que o grupo havia selecionado.

Apenas esse grupo finalizou a atividade e apresentou o trabalho. A cena foi apresentada ao público no pátio da escola e gravada em dois *smartphones* ao mesmo tempo.

Tão logo as gravações ficaram prontas, levamos o material para a sala de teatro, e um dos integrantes do grupo conectou os *smartphones* em um dos computadores e baixou os vídeos. O material bruto foi apresentado para todos. Os estudantes manifestaram a intenção de editar o vídeo⁷⁶ e trazer a cena para o palco posteriormente, o que acabou não sendo feito. A ideia de refazer a cena no palco, tendo a projeção ao fundo, foi proposta por mim com a intenção de trazer um exemplo de uso para o vídeo no teatro: uma dupla camada de atuação.

Assim como nas aulas anteriores, os estudantes tiveram à disposição todos os elementos cênicos do acervo da sala de teatro, além dos seus *smartphones* e *tablets*,

⁷⁶ O vídeo e as imagens desse trabalho não serão divulgados, pois um dos integrantes que está em cena todo o tempo não assinou o termo de consentimento.

um microfone com fio, um cabo USB para conectar *smartphones* aos computadores, uma caixa de som, um projetor, três computadores de mesa com acesso à *internet*, com *webcam*, com caixa de som e com programa para reprodução de vídeo, e um retroprojetor. Entretanto, foram utilizados somente dois *smartphones* dos estudantes que realizaram o vídeo e o material necessário para sua projeção.

Na nona aula, faltou engajamento na maior parte da turma. Acredito que isso possa ter ocorrido devido à proposta ter sido ser mais dirigida quanto à realização de uma cena apoiada num texto pronto, evidenciando que, talvez, o interesse pelo livro já tivesse se esgotado.

4.2.1.10 Décima aula: Em busca de uma performance coletiva

Em 8 de novembro, ocorreu a primeira conversa sobre a apresentação no CAP Encena, que é uma demonstração anual dos trabalhos desenvolvidos nas aulas de teatro. Os grupos de alunos de todas as séries definem o que desejam apresentar a partir do que foi trabalhado ao longo do ano letivo ou constroem uma proposta específica para a mostra. Normalmente, essas apresentações ocorrem no início do mês de dezembro de cada ano letivo, e os ensaios iniciam-se em agosto. Entretanto, 2016 foi um ano atípico. Como dito anteriormente, paralisações de alunos, servidores e professores, greves nos transportes públicos e problemas de distribuição de merenda escolar afetaram o calendário e, por consequência, todas as ações pedagógicas coletivas.

Diante de uma ausência de propostas vindas do grupo de alunos, sugeri que se organizasse um roteiro de cenas elaboradas a partir das experimentações com o livro. Isso porque vários estudantes manifestaram a necessidade de essa apresentação partir de um texto preexistente.

A fim de dinamizar o curto tempo para a elaboração dessas apresentações, foram listadas as atividades mais interessantes e os resultados passíveis de gerar uma demonstração pública. Além de listar os experimentos mais interessantes, os alunos lembraram quais os dispositivos utilizados e os efeitos que seriam usados a serviço da cena. **AY** foi enfático ao propor aos colegas que tudo deveria ser “sem falas para decorar” (informação verbal)⁷⁷. **CI** sugeriu que tivesse “um cartaz bem grande

⁷⁷ Depoimento de AY em aula de 8 de novembro de 2016.

nas coxias para que cada um soubesse onde e quando entrar” (informação verbal)⁷⁸. Para **CC** “seria tudo de improviso, como já era mesmo nas aulas” (informação verbal)⁷⁹.

Assim, a partir das sugestões dos integrantes do grupo, ficou definido um esboço de roteiro que seria experimentado na sequência das aulas.

Quadro 2 – Sequência de acontecimentos cênicos para CAP Encena

Cena	Performance	Figurino	Cenário	Dispositivo	Dispositivo
1	Aquecimento – público	A definir	Palco vazio	Luz geral	Música?
2	Jogo do avatar	A definir	Palco vazio e 2 bancos altos	Luz geral e 4 <i>smartphones</i>	4 fones de ouvido
3	Leitura encenada do <i>post</i> sobre “minha namorada ficou <i>online</i> ”	A definir	A definir	Iluminação cênica do teatro	2 microfones
4	Autodublagem – Apresentação dos vídeos de CC e CI	A definir	A definir	2 projetores, 2 telas, 2 <i>notebooks</i>	2 microfones
5	Performance do texto “te peço um cigarro”	A definir	Palco vazio e projeção de <i>chamas</i>	2 projetores, 2 telas, 2 <i>notebooks</i>	1 microfone
6	Performance “comendo pão e laranja” – Projeção no corpo dos atores (sugestão minha)	Roupas brancas	A definir	1 projetor, 1 tela, 1 <i>notebook</i>	1 microfone
7	PPT com apresentação no modo quiosque envolvendo o texto “no Facebook não tem lama”	A definir	A definir	1 projetor, 1 tela, 1 <i>notebook</i>	Música?
8	Experimento com as placas de isopor – Videoclipe a definir	A definir	A definir	1 projetor, 1 tela, 1 <i>notebook</i>	Caixa de som
9	Algum texto do epílogo do livro – A definir	A definir	A definir	A definir	A definir

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de contribuições da turma (2016).

4.2.1.11 Décima primeira aula: *Ida ao teatro*

No dia 18 de novembro, os estudantes dos quatro grupos do 9º ano do Ensino Fundamental foram convidados a assistir ao espetáculo-pesquisa “Contratantes”. Segundo o material de divulgação:

O espetáculo teatral apresenta quatro candidatos que concorrem a um cargo na direção de uma multinacional. O processo de seleção é baseado em um método de confinamento dos candidatos, que a qualquer custo tentam provar suas capacidades e habilidades a fim de alcançarem o tão almejado posto. As estruturas dos famosos reality shows, as mídias de massa e a romantização das grandes corporações são as inspirações para esse espetáculo que revela ao público, nosso grande contratante, como estamos inseridos em diversos sistemas hegemônicos de poder (ESPETÁCULO..., 2017, *online*).

⁷⁸ Depoimento de CI em aula de 8 de novembro de 2016.

⁷⁹ Depoimento de CC em aula de 8 de novembro de 2016.

Produção de estudantes do Departamento de Arte Dramática da UFRGS, *Contratantes* foi apresentado no mesmo espaço teatral onde os estudantes do CAP/UFRGS realizavam suas aulas de teatro. Antes, durante e depois da apresentação, os estudantes do grupo 91A, assim como os das outras turmas, puderam se manifestar na rede social *Facebook*, de acordo com a proposta da encenadora-pesquisadora Vitoria Tilton. Para que isso ocorresse, o público foi orientado a manter seus *smartphones* e *tablets* conectados na *internet* e no *Facebook*.

Essa participação como plateia foi de fundamental importância para que os estudantes pudessem compreender o teor das atividades que vinham se desenvolvendo nas suas próprias aulas e prosseguir vislumbrando a elaboração de suas próprias apresentações. O objetivo, com essa atividade, não era a proposição de um modelo a ser seguido, mas sim de oportunizar um referencial artístico que pudesse somar ao repertório que cada estudante já havia construído ao longo do Ensino Fundamental. Nesse espetáculo, o uso do vídeo e a interação virtual agregavam ao espaço cênico e produziam novas possibilidades de presença.



Figura 42 – Aula 11 – *print* da página do espetáculo no Facebook
Fonte: Contratantes (2017, *online*)⁸⁰.

⁸⁰ Disponível em: <https://www.facebook.com/projetocontratantes/>. Acesso em: 2 abr. 2020.



Figura 43 – Aula 11 – *Print* da página do espetáculo no Facebook solicitando ao público os votos que definiriam o desfecho da disputa apresentada na trama
Fonte: Contratantes (2017, online)⁸¹.



Figura 44 – Aula 11 – *Print* da página do espetáculo no Facebook
Fonte: Contratantes (2017, online)⁸².

⁸¹ Disponível em: <https://www.facebook.com/projetocontratantes/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

⁸² Disponível em: <https://www.facebook.com/projetocontratantes/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

4.2.1.12 Décima segunda aula: Temos uma referência artística?

Em 22 de novembro, a aula iniciou-se com uma roda de conversa sobre o espetáculo assistido na aula anterior e foi solicitado que os alunos realizassem a postagem de seus comentários diretamente na rede social, na página “Contratantes”. Essa atividade de postagem de comentários foi um pedido do grupo que se apresentou, fazendo parte da sua proposta de interatividade com o público.

Mesmo sabendo que os alunos não gostam muito de desenvolver tarefas escritas nas aulas teatro, solicitei que o fizessem na página do grupo. Talvez a escrita no formato que o *Facebook* propõe pudesse motivá-los...

Todos os comentários que se pode ler no *print* a seguir (Figura 45) foram de alunos do grupo que vinha participando dessa prática pedagógica 2.



Figura 45 – Aula 12 – *Print* da página do espetáculo no Facebook com comentários dos alunos
Fonte: Contratantes (2017, *online*)⁸³.

⁸³ Disponível em: <https://www.facebook.com/projetocontratantes/>. Acesso em: 2 abr. 2020.

Além desses registros na página, o grupo observou que nunca havia participado como plateia de teatro com o celular ligado para outro motivo que não fosse fotografar ou filmar o espetáculo.

Ainda na roda de conversas, **JL** lembrou que o celular, nas outras peças de teatro ou nas aulas, era usado “em geral, como celular mesmo, fazendo de conta que havia alguém do outro lado” (informação verbal)⁸⁴. Entre os quinze estudantes do grupo, dois manifestaram não usar a rede social *Facebook* devido à proibição imposta por seus pais.

Após esse momento inicial, passamos a conversar novamente sobre a proposta para uma apresentação no evento CAP Encena. Eu trouxe o quadro elaborado com as ideias iniciais do grupo (produzido na aula de 8 de novembro).

Iniciaram-se os ensaios pela cena coletiva inicial. A aluna **CC** relatou que achou interessante ter visto uma peça começar pelos atores todos vestidos de preto, usando o palco como se fosse uma aula de teatro num trabalho de aquecimento. Questionei o grupo sobre se concordavam iniciar a apresentação assim e se sugeri uma atividade de aquecimento que aprendi com um estagiário⁸⁵.

A performance consistia em caminhar pelo palco mantendo distância entre os colegas e cuidando para não deixar espaços vazios. Sem que houvesse um acordo grupal explícito, qualquer um dos participantes interromperia a marcha e todos os demais também o fariam até que um outro tomasse a iniciativa de retomar o movimento. O nome que dei à atividade foi “Um anda, todos andam, um para, todos param”. Realizamos o exercício, e o grupo aprovou como cena inicial para a apresentação que não tinha título. Antes que a aula finalizasse, a turma se organizou em subgrupos para planejar qual subgrupo ficaria encarregado de trabalhar cada cena.

4.2.1.13 Décima terceira aula: Reunindo experimentações

A aula do dia 29 de novembro previa a elaboração e os ensaios das cenas em duplas. Nessa data, vários estudantes não compareceram às aulas; dos quinze, só estavam presentes seis. Não havia uma causa coletiva aparente, e os estudantes não apresentaram justificativas individuais espontaneamente.

⁸⁴ Depoimento do aluno JL em aula do dia 22 de novembro de 2016.

⁸⁵ Referência desconhecida.

Diante disso, o trabalho ficou prejudicado em seu cronograma, mas a aula aconteceu com novas rodadas do jogo do avatar, usando-se o WhatsApp. Ficou acordado entre o grupo que a data da apresentação seria adiada em mais duas semanas.

4.2.1.14 Décima quarta aula: Ensaios suspensos e final das aulas

No dia 6 de dezembro, o grupo deveria agilizar a elaboração da sequência de performances que estavam combinadas e iniciar os ensaios das mesmas. Novamente, vários estudantes não compareceram às aulas. E o trabalho ficou irremediavelmente prejudicado em seu cronograma. A data da apresentação foi suspensa e, posteriormente, o CAP ENCENA foi cancelado, devido a uma greve de professores e servidores. Acredito que a instabilidade quanto ao calendário letivo, que vinha ocorrendo desde o início de 2016, possa ter desmobilizado o grupo. Outro fator é um costume que eu já observava na escola de “guardar faltas” para o final do ano, organizando seu próprio tempo de estudos no sentido de privilegiar as provas finais de disciplinas nas quais estariam enfrentando o risco de uma reprovação.

4.2.1.15 Décima quinta aula: EAD para completar carga horária

A data de 13 de dezembro foi escolhida para a postagem de uma atividade avaliativa a distância. Abordando diretamente a questão de pesquisa desta Tese, a atividade que enviei por *e-mail* aos quinze alunos solicitava que eles pensassem sobre as experimentações cênicas que havíamos realizado e se manifestassem a respeito das novas possibilidades de usos de dispositivos tecnológicos contemporâneos. Apenas um dos integrantes do grupo a realizou e enviou, autorizando a divulgação por meio do termo de consentimento.

As duas ações realizadas em 2016 evidenciaram que há necessidade de uma mediação docente no que se refere ao reconhecimento de possibilidades de criação poéticas no campo das artes cênicas que vão além do mero registro de imagens em vídeo ou de sonoridades em áudio. A mera familiaridade dos estudantes com os *smartphones* não faz desse dispositivo tecnológico, necessariamente, um instrumento de criação.

Na transcrição integral do depoimento do estudante **ZZ**, participante da turma 91A, obtive indicações valiosas para o prosseguimento desta pesquisa para além dos estudos do Doutorado.

Na minha opinião o uso de dispositivos tecnológicos no teatro pode ampliar a interação com o público e ainda amplia as possibilidades dentro de uma cena. Para mim existem três tipos de uso: físico (é usado como parte do cenário ou pelos personagens), sonoro ou visual (efeitos sonoros ou trilha sonora / projeção de imagens e exibição de vídeos) e participativo (interação da plateia na cena). A cena também pode ser criada através de uma imagem, vídeo e som específico. É possível criar cenas baseadas em filmes, músicas ou em fotos. Outro uso para dispositivos tecnológicos é usá-los como objeto ou como cenário. Por exemplo podemos usar um telefone para fazer uma cena, o uso pode ser real ou fictício. Podemos também usá-los como cenário, por exemplo em um escritório podemos usar computadores como parte do cenário. O último exemplo seria o uso participativo, onde a plateia participa da peça usando dispositivos tecnológicos. Na peça “Os Contratantes” podemos ver o uso das redes sociais, a plateia utiliza a tecnologia para votar em qual dos personagens terá qual papel. Outro uso possível seria dar um telefone para alguém da plateia e pedir para ela ligar para algum personagem, dependendo do qual personagem a pessoa escolher, a história tomaria um rumo diferente (ZZ, 2016).

O estudante **ZZ** conseguiu construir uma teoria a respeito do uso dos dispositivos tecnológicos no teatro, evidenciando as habilidades de reconhecer, descrever e analisar os conceitos propostos como estudo.

5 APRECIÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

As práticas pedagógicas 1 e 2, apresentadas no capítulo anterior, foram desenvolvidas ao longo do ano de 2016, no CAP/UFRGS, local onde eu atuava como docente. A principal diferença da rotina com os grupos da pesquisa e aqueles que eu atendia nos demais horários estava no fato de envolver os estudantes no preparo dos equipamentos: transportá-los até a sala de aula, conectar cabos, buscar tomadas e adequar o equipamento às limitações que os recursos da sala e os objetos acarretavam. Isso tomava uns 15 minutos de aula, porém, já oferecia a oportunidade de manuseio dos equipamentos, trocando entre si saberes sobre aquele objeto ou questionando o motivo pelo qual estava ali. Eu precisava reservar os equipamentos que eram de uso compartilhado com os demais professores.

Acredito que esse envolvimento dos estudantes com a montagem de um acervo de equipamentos para a sala contribuiu para a desconstrução da ideia do professor como o detentor dos objetos de criação. Essa desconstrução integra o escopo desta Tese desde o seu início. A concepção do estudante como artista sempre esteve presente e, neste trabalho, eu me desafiei a penetrar num território bastante desconhecido para mim e muito familiar para eles: as mídias digitais. Mesmo que já tenha expressado isso anteriormente, não posso deixar de mencionar como, por vezes, o simples comando a um botão ou a conexão de um cabo poderiam garantir o sucesso ou fracasso das atividades planejadas. E, diante de um grupo que poderia estar desmotivado, qualquer vacilo arruinaria o planejamento da aula.

Ao conceber as práticas pedagógicas “Teatro & Tecnologias”, eu pensava que proporcionar um ambiente repleto de dispositivos tecnológicos já mobilizaria um lugar de jogo. Tendo no encenador Lepage uma referência para um teatro contemporâneo que experimenta diferentes mídias, considerei interessante o que Dundjerovic *apud* Soldera (2015, p. 131) apresenta sobre a preparação da sala de encontros: “Lepage vê seu trabalho como a promoção de um playground interessante para o ator”.

Contudo, o encenador Lepage trabalha com atores adultos, profissionais e com uma jornada de turno integral a serviço dos processos de criação. Eu trabalhava com alunos-atores que estavam naquela sala de encontros de forma compulsória para um encontro semanal com duração de 90 minutos.

Dentro desta ideia de construção da experiência teatral pelo uso de dispositivos, vejo como interessante o que Pavis (2008, p. 105, grifo do autor) apresenta como dispositivo cênico:

O termo *dispositivo cênico*, usado hoje com bastante frequência, indica que a cena não é fixa e que o cenário não está plantado do início ao fim da peça [...]. O teatro é uma *máquina* de representar, mais próxima dos brinquedos de construção para crianças do que do afresco decorativo. O dispositivo cênico permite visualizar as relações entre as personagens, e facilita as evoluções gestuais dos atores.

Eu pretendia que as experimentações pudessem expandir a noção de dispositivo para além da ideia de equipamento. Queria trazer, inicialmente, a ideia dos elementos teatrais como máquinas de representar para, posteriormente, problematizar a inserção dos equipamentos da cibercultura como dispositivos cênicos.

A fim de retomar a reflexão sobre a ludicidade e o aspecto indisciplinar da Arte, voltei a atenção aos referenciais sobre o teatro contemporâneo experimental, na tentativa de compreender o que poderia servir como categoria de análise para os resultados das práticas pedagógicas. Ao contextualizar a cena contemporânea, Silva (2012, p. 86) afirma que “o teatro mais do que nunca assume a mestiçagem de sua essência”. Afirma ainda que:

[...] no processo de mestiçagem tão próprio à arte contemporânea, a cena contemporânea não tem se privado de importar recursos da indústria tecnológica [...] os artistas hoje não hesitam em associar, misturar, sobrepor, justapor o real e o virtual na composição da cena [...] Nesse sentido, pode-se dizer que o teatro constitui uma arte de composição de imagem (SILVA, 2012, p. 89).

Essa “composição de imagem” atravessada pela ubiquidade tecnológica era exatamente o que eu esperava vislumbrar de forma prática, testemunhal, a partir das provocações que as oficinas trariam. Isso porque, desde o início do projeto da Tese, identifiquei que os nativos digitais, meus alunos adolescentes, já estão apropriados de imagens/enquadramentos/estéticas advindas do uso das mídias digitais.

Em relação ao uso de dispositivos tecnológicos digitais pelos alunos nos processos de criação cênicos, a novidade que a oficina propunha era refletir sobre suas ações tornadas espetáculo quando uma “zona de contaminação” do vivo pelo virtual se estabelecia. Visto que em seus *smartphones* já produziam materialidades corporais a partir de aplicativos para modificar expressões humanas, com a

elaboração de *selfies* ou de *gifs*, essas produções eram (e são), constantemente, elaboradas a partir de poéticas próprias de cada sujeito ou, eu arriscaria dizer, de um estilo “*Youtuber*”, evidenciando a intenção de “causar”, de gerar espetacularização.

Meu desejo era de que os estudantes pudessem assumir uma “atitude estética” para gerar, posteriormente, uma “experiência estética” à semelhança do que Marcos Villela Pereira (2012) traz a esse respeito. Sendo a “atitude estética” a expressão da subjetividade evidenciada por expressões criativas engajadas, como uma produção de *selfies*, por exemplo, e a experiência estética, seguindo na análise do que o autor nos traz, uma atividade criadora:

A atividade criadora do artista implica em algumas condições e, dentre elas, destaco uma que considero básica: o domínio de uma linguagem, de uma técnica, de uma matéria é condição de possibilidade para a criação. A criação não é uma atividade espontânea. O fato de ser *desinteressada* não pode fazer dela uma abertura indefinida e incondicional. O *desinteresse* diz respeito à idéia de que não se trava uma relação de dominação entre o sujeito artista e o mundo que o cerca e o constitui, mas que entre eles se produz uma zona de potência, um campo de possibilidades, o porvir de uma nova realidade (PEREIRA, 2012, p. 113, grifos do autor).

O projeto de ensino previa a possibilidade de manipulação instantânea de dados sonoros, visuais e textuais em uma mesma máquina durante as aulas de teatro, gerando experimentos cênicos de compartilhamento com a plateia “viva”, ou de compartilhamento virtual (síncrono ou assíncrono) ou, ainda, um aprisionamento técnico de uma determinada figura corporal (vídeo ou foto) para uso posterior. Na sequência das aulas, essa manipulação seria enriquecida de análises geradas à luz dos conceitos de presença, espaço e tempo para a composição cênica.

Em todas as etapas do planejamento, esteve presente a ideia da construção dos processos de ensino-aprendizagem a partir da experimentação. Ao final de cada etapa de trabalho ou de alguma atividade específica, fazíamos uma rodada de conversas sobre os experimentos cênicos que se originaram das tarefas propostas, seguindo o que Santos (2014, p. 72) aborda: “utiliza-se o termo experimento cênico para referir-se a um expediente metodológico passível de proposição em diversos níveis e instâncias do ensino e da aprendizagem do teatro”. A eficácia dos propósitos didáticos, estéticos ou artísticos ocorre quando há “efetiva adaptação aos interesses e desejos dos sujeitos envolvidos no processo”, sendo que “a validade depende dos sentidos atribuídos (condição reflexiva)” (SANTOS, 2014, p. 73).

Entendo essa condição reflexiva como um aspecto da aprendizagem que ocupa um lugar de subjetividade inalcançável senão a partir da manifestação voluntária do sujeito. Foi por esse motivo que busquei a autoavaliação e o registro pessoal das percepções em diferentes mídias. Os resultados eram anotados por mim ao final de cada aula para que não se perdessem detalhes importantes.

Ainda refletindo sobre a subjetividade diante da contemplação de processos cênicos, Josette Féral (2012) me convidou a pensar sobre essa dificuldade de constatação da passagem da “percepção à cognição”. Ao trazer como exemplo a percepção diante das diferentes camadas que o uso do espaço no teatro pode oferecer ao espectador, a autora analisou que

Continua difícil saber como passamos da percepção à cognição ou, mais exatamente, como passamos de um modo de percepção não-verbal do espaço a uma análise discursiva de caráter semiológico, em outras palavras, como passamos de um espaço real percebido pelos sentidos (inscrito no princípio de prazer ou desprazer) a um espaço simbolicamente marcado e ligado a uma rede de significações que pertence mais a ordem do pensamento. Encontramo-nos no cruzamento entre as ciências cognitivas e as ciências da percepção, domínio este que tenta estabelecer a ponte com maior ou menor sucesso entre as ciências duras e as ciências humanas para efetuar a passagem que vai do átomo ao pensamento, seguindo os circuitos cerebrais e neurológicos que explicariam, em parte, a experiência estética (FÉRAL, 2012, p. 136).

Eu esperava que nas práticas da observação participada e da roda de conversa conseguisse identificar de que modo ocorreu a experiência estética para cada aluno e se as propostas que eu trouxera colaboraram para a construção de aprendizagens dos conteúdos que eu nomeava de “Teatro contemporâneo experimental”. Monteiro (2016, p. 40) contextualiza a cena contemporânea da qual eu pretendia falar partindo da hipótese

[...] de que o debate sobre a cena expandida não se constrói através de uma divisão entre saberes, mas historicamente promove interrelações e novos agenciamentos a partir das articulações estabelecidas entre as artes, o que traduz a inespecificidade dos campos artísticos contemporâneos. Ainda que tenhamos debates em momentos históricos e abordagens diversas na literatura, nas artes visuais, no cinema, no teatro e nas demais artes; é fato que estamos diante de uma zona de contaminação que transforma suas fronteiras em zonas de indefinição, levando a formas híbridas de criação. As artes cênicas que sempre estiveram associadas às demais artes (como a música, as artes visuais e, evidentemente, a literatura), a partir do surgimento do cinema, apropriam-se de técnicas as quais, com o advento do digital, nos anos 90, ampliam um vasto campo de experimentações.

Durante as oficinas, procurei oportunizar o contato com os objetos de estudo da composição cênica, instigando os estudantes a adotar um fluxo de ações para identificar, compreender, expressar, analisar e antecipar novas possibilidades que envolvessem os conceitos abordados. Eu sabia que os conceitos de espaço, tempo e presença estariam presentes de forma associada, imbricada, em todos os procedimentos pedagógicos e experimentos cênicos e que a configuração das oficinas por eixos temáticos poderia ser um artifício com finalidade didática. Também sabia que havia entre os estudantes uma construção de conhecimentos acerca desses conceitos e que eu tinha a pretensão de desacomodar algumas de suas certezas.

O sentido piagetiano para acomodação de conteúdos apareceu como um propulsor para a trajetória de ensino-aprendizagem que eu pretendia. Ao evocar os conhecimentos prévios dos estudantes acerca do tratamento do espaço, do tempo e da presença no teatro nas mídias digitais, havia a intenção de confrontá-los aos seus conhecimentos prévios e, assim, desacomodar certezas e provocar novas percepções. Becker (2008, p. 56), na perspectiva da teoria da epistemologia genética, contribuiu nesse momento para minha reflexão sobre as ações que pude presenciar:

[...] quando Piaget afirma que o sujeito constrói conhecimento ele se refere primeiramente a conhecimento-estrutura, organização, capacidade, competência, condição prévia de toda aprendizagem e só secundariamente a conhecimento-conteúdo; não significa que ele subestime o papel do conhecimento-conteúdo nesse processo. Além disso, ele entende que estrutura e conteúdo se relacionam dialeticamente: um conteúdo ao ser assimilado traz consigo novidades que a estrutura desconhece; essa novidade ou esse desconhecido causa impacto na estrutura; o sujeito vive esse impacto como um desequilíbrio que precisa ser superado; vive isso como uma necessidade. A superação desse desequilíbrio, feita por acomodação, que consiste na melhora do esquema assimilador, redundando em novo patamar de equilíbrio; diferente, portanto, do estado anterior de equilíbrio. Esse esforço de superação do sujeito cria algo novo, algo que não existia anteriormente tanto no nível psicológico quanto no biológico (reorganização do sistema nervoso).

Busquei demonstrar nos relatos específicos das práticas pedagógicas de que forma essa “novidade ou impacto” capaz de provocar “desequilíbrio” apareceu nos registros por imagens e por textos. Apesar dos objetivos e de os procedimentos pedagógicos serem semelhantes entre a prática 1 e a prática 2, procedi aos relatos e à avaliação das experimentações separadamente, visando acatar as especificidades de cada um dos grupos focais.

Ao rever todo o material que trabalhei nas duas práticas pedagógicas, constatei que os processos de ensino-aprendizagem não me deixaram satisfeita a ponto de compartilhar isso como o desenvolvimento de uma pedagogia para a arte intermedial, como era minha intenção. Acredito que houve o início de uma reflexão no sentido da necessidade de proporcionar aos estudantes o acesso às referências artísticas contemporâneas que trabalham diretamente com os dispositivos intermediais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A hipótese que eu trouxe para esta pesquisa vislumbrava lacunas entre o que a escola propunha como modos lúdicos para os processos de ensino-aprendizagem e o que se efetivava como sendo as práticas lúdicas do adolescente contemporâneo. Quando Bernard Charlot (2008, p. 25) diz que “Ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”, eu penso que ser professora já traz esse compromisso de forma tácita. Há o compromisso de transitar entre os saberes consagrados e a produção de inovações. E, ainda, há o compromisso de distinguir e valorizar isso nos encontros entre os diferentes seres humanos que habitam as salas de aula. Nesse sentido, eu me questioneei sobre o que seria consagrado e o que seria inovador quando eu pretendia elaborar processos de ensino-aprendizagem a partir do que o aluno trazia como referência.

A intenção de encontrar um descritor para o sujeito adolescente, perito na manipulação de dispositivos tecnológicos, foi contemplada a partir do conceito de “nativo digital” (PRENSKY, 2001, p. 1) e, diante disso, tracei ponderações a respeito de suas relações com uma escola inserida num contexto de paradoxos que incentivava, mas também coibia os usos dos equipamentos que os estudantes portavam.

A partir da pesquisa junto à filosofia contemporânea, confirmei que os equipamentos digitais, e as suas respectivas funcionalidades, se multiplicam e vão imprimindo novos marcadores culturais nos campos da ética e da estética. Isso afeta os sujeitos de forma direta ou indireta, como o escritor inglês Hari Kunzru (2009, p. 24) nos provoca quando afirma que “você é um ciborgue”:

As redes também estão dentro de nós. Nossos corpos, nutridos pelos produtos da grande indústria de produção de alimentos, mantidos em forma sadia – ou doentia – pelas drogas farmacêuticas e alterados pelos procedimentos médicos, não são tão naturais quanto a empresa Body Shop quer nos fazer crer. A verdade é que estamos construindo a nós próprios, exatamente da mesma forma que construímos circuitos integrados ou sistemas políticos – e isso traz algumas responsabilidades.

Os aportes teóricos trabalhados na Tese levaram ao cruzamento dos estudos sobre a cibercultura, a pedagogia das artes cênicas na escola contemporânea e sobre

os conceitos de nativo digital e dispositivo. Esse cruzamento buscou ponderações que procuravam ressignificar o teatro na escola do contexto investigado.

Diante do compromisso de compreender o que eu encontrava descrito como “arte tecnológica”, “arte mídia”, “arte digital”, busquei pensar sobre a tecnologia como um conceito que subjaz toda forma de Arte, seja na utilização de mídias tradicionais, seja na utilização de mídias inovadoras ou recentes. Para pensar sobre o significado de tecnologia, recorri ao que Nicola Abbagnano (2007, p. 1109) apresenta como sendo “a totalidade das técnicas dominadas por determinado grupo ou cultura, numa acepção etnológica ou antropológica”. Relacionei esse conceito às minhas aprendizagens prévias sobre as origens do rito teatral, com seus efeitos técnicos oriundos de dispositivos como o uso da voz e demais artifícios para produção de imagem (máscaras, coturnos, figurinos); avançando no tempo histórico, o advento da luz elétrica e chegando até a cena contemporânea com um grande arsenal de dispositivos capazes de produzir imagens simultâneas, paisagens sonoras, noções de presença que desafiam uma compreensão a respeito do tempo e do espaço.

Minha pesquisa responde à preocupação por articular as práticas lúdicas e estéticas dos estudantes a experimentos cênicos contemporâneos que traziam dispositivos tecnológicos como elementos para a criação. A concepção de tecnologia a serviço da cena não é uma novidade. Toda a cena teatral está repleta de dispositivos tecnológicos. Esses dispositivos é que vão, historicamente, se aproximando mais ou menos do teatro, configurando poéticas ou não. O evento *9 evennings*, realizado em 1966, por exemplo, marcou a intenção de reunir Arte e engenharia oferecendo equipamentos que ainda não eram usados para finalidades artísticas ao vivo, tais como câmeras de infravermelho, câmeras de fibra ótica, projeção de TV, transmissores de rádio sem fio, aparelhos de ultrassom. Assim como os artistas e engenheiros das performances de 1966, os artistas contemporâneos quando se valem de instrumentos que transpõem o ciberespaço e trazem composições cênicas que redimensionam o tempo, o espaço e a presença, seguem um fluxo de diálogo entre a Arte e a sociedade à qual se integram.

O meu interesse em trazer referências artísticas contemporâneas para as aulas surgiu de inúmeros fatores que se fundaram nas minhas vivências como plateia, pela análise constante em relação aos planos de estudos propostos pelas escolas e pelos comportamentos dos estudantes durante a rotina escolar. Se as referências artísticas são influenciadas por processos de subjetivação que estão na escola, e além do que

se oferece nela, cabe considerar o que nos apresenta Rosa Maria Bueno Fischer (2002, p. 155) sobre a mídia televisiva, mas que, a meu ver, serve perfeitamente para as mídias digitais:

[...] os processos de subjetivação sempre são históricos e que, portanto, devem ser vistos em sua ampla diversidade, nos modos de existência que produzem, conforme a época e o tipo de formação social que estejam sendo considerados. Em outras palavras: modos de existência, aprendidos nas mais diferentes dinâmicas de poder e saber, jamais são totalmente compactos e definitivos; pelo contrário, sempre há neles interstícios, fendas, possibilidades éticas e estéticas não pensadas pelos saberes e poderes em jogo. O trabalho educativo, a meu ver, e a própria análise específica da mídia, em relação à educação e aos processos de subjetivação por ela implicados, transita por esses tortuosos caminhos de sujeitos que sempre estão por se fazer.

E, ao pensar nesses sujeitos “que sempre estão por se fazer”, penso ainda no que Pereira (2012, p. 111) apresenta como sendo a singularidade da Arte: “tanto pode ser a do artista quanto a do crítico ou, ainda, do espectador. É arte o que eu digo que é arte. É arte o que eu faço ser arte. É arte o que eu torno arte”. A pedagogia do teatro na escola é um dos vetores que despertam o sujeito para a singularidade da Arte e, por esse motivo, não pode desconsiderar as técnicas de cada tempo histórico, ou seja, tem que estar em diálogo com a cena experimental, atenta às mudanças culturais e aos problemas sociais.

Acessar estudos que tratavam de conceitos como “pós-humano” “cultura digital” (SANTAELLA, 2003, p. 24, 31) e “cibercultura” (LEMOS, 2002, p. 8-9) e de noções como “corpo piloto” (SERRES, 2013, p. 50) contribuiu para a compreensão do que passei a chamar de ubiquidade tecnológica. Quando a ubiquidade tecnológica passou a ser um cenário de investigação nas práticas docentes, mais do que presenciar a proficiência dos alunos nos seus dispositivos tecnológicos, eu queria presenciar as concepções estéticas que esses equipamentos instigavam. De que modo era possível enquadrar uma imagem? Que recursos de captação de áudio seriam possíveis somando-se os conhecimentos técnicos dos estudantes às capacidades dos equipamentos? Que poéticas já vinham se consolidando nos trabalhos artísticos dos estudantes?

A fim de buscar formas de mobilização dos estudantes que poderiam ir além dos programas de ensino preestabelecidos pela escola, desenvolvi uma pesquisa na qual a minha prática pedagógica constituiu o ponto de partida. Entretanto, em vez de esgotar a temática em questão, as práticas pedagógicas apenas puderam indicar um

denso território ainda a percorrer no sentido de contemplar uma epistemologia para o teatro na escola que acolha a cena intermedial.

Pensando nos elementos tecnológicos conectados, considero que a intermedialidade ainda está se configurando como um conceito que se integra à cena teatral. Em muitos trechos, meu trabalho dialogou diretamente com pesquisas empreendidas no campo da Informática na Educação, em especial com o trabalho de Oliveira (2016), sendo pelo fato de me sentir inspirada por seus estudos sobre a necessidade de preparar uma docência que aproximasse a pedagogia do teatro da cena intermedial contemporânea, sendo pelo fato de considerar as especificidades dos estudantes numa condição de protagonistas da cibercultura. Segundo Oliveira (2016, p. 214),

A revisão das práticas metodológicas docentes, prioritariamente as que englobam as relações com o maquínico, surgem como potências ainda pouco exploradas pela formação de professores de Artes. Acreditamos se tratar de um nicho em processo de apropriação pelas estruturas curriculares e, conseqüentemente, sujeito à continuidade de pesquisas.

A docência em todas as etapas da Educação Básica, antes e durante a realização da Tese, levou-me a observar que os processos de experimentação cênica costumam ser mais potentes a partir de práticas esteticamente aceitas pelos estudantes, ancorados em suas referências artísticas. Quando o engajamento dos estudantes nas atividades se processa, a sala de aula se transforma em um espaço de trocas, de colaboração.

Ao trazer a questão do interesse sobre o que se promove na escola, tenho acordo com o que nos traz a Prof^a Dra. Mônica Bonatto (2015, p. 116): “Quando ganham centralidade os temas nos quais estão profundamente implicados professores-performers e estudantes-performers, as fronteiras entre quem ensina e quem aprende já não são tão nítidas como nos sistemas tradicionais de ensino”.

As duas práticas pedagógicas desenvolvidas no CAP/UFRGS estiveram ancoradas nos processos metodológicos que vivenciei no seminário internacional *O Corpo e o Virtual: Perspectivas de Interação entre Performer e Tecnologia*, em Porto Alegre, no ano de 2015, com o Prof. Dr. Kent Sjöström (Lund University, Suécia) e com o Prof. Dr. Ludovic Fouquet (UQÁM, Canadá/ Laval University, França). Os experimentos realizados nesses dois *workshops* serviram como um fio condutor,

mesclando-se a outras metodologias consagradas junto aos programas de ensino de teatro existentes na escola.

Durante as aulas que ministrei, a inserção dos equipamentos da escola, associados aos que os alunos traziam pôde promover experimentações cênicas que agregaram o uso do vídeo ao trabalho do teatro. Trazendo a imagem projetada em concomitância com a cena teatral, foi possível ver em três experimentos, realizados na prática pedagógica 1, modalidades operacionais intermediais com características “sintéticas, amplificadoras e dialógicas” (SILVA, 2012, p. 94).

O grande destaque da prática pedagógica 2 foi a oportunidade de levar aos estudantes um espetáculo que trazia, de forma bastante clara, as relações intermediais entre o teatro e a rede social *Facebook*. Assim, para aquele grupo de alunos, foi possível fechar um circuito no qual puderam utilizar diferentes mídias, assistir aos colegas elaborando seus próprios experimentos e assistir a um espetáculo-pesquisa apresentado por artistas de fora da escola.

O registro das experimentações cênicas foi elaborado ao longo das semanas, a partir do que os estudantes ofereciam como propostas: vídeos, fotos, encenação e, ainda, do que eu solicitava como comprovante para a pesquisa, como textos escritos. Confesso que essa tarefa de planejar e registrar requereu bastante esforço no sentido de cuidar para que os objetivos implementados para as atividades visassem às ações de aprendizagem dos alunos e não somente às tarefas de ensino que eu havia determinado. Sendo assumidamente uma professora que acredita que não há ensino sem aprendizagem, mas que o ensino funciona como um meio para a construção da aprendizagem, procurei estar alinhada com essa identidade docente de inspiração interacionista.

Na primeira versão que eu tinha para o projeto de Tese, havia uma pretensiosa finalidade de concluir esse trabalho com um projeto pedagógico pronto, um piloto a ser implementado na escola. Entretanto, compreendi, ao longo da pesquisa, que a natureza do meu trabalho, no contexto geográfico e histórico no qual foi desenvolvido (CAP/UFRGS, Porto Alegre, Brasil, 2015-2020), encontraria condições adversas para ser empreendido mesmo no local onde foi originado.

Uma dessas condições foi o fato de eu necessitar construir uma instrumentalização aprofundando os conhecimentos sobre a Arte contemporânea que fossem além de um aporte teórico de estudos conceituais relacionados à pedagogia do teatro, até porque, a intermedialidade é ainda um conceito recente.

No período de duração da Tese, pude investir numa aquisição de noções sobre videoarte, documentário e uso do vídeo em meios digitais. Essas noções foram necessárias para que eu pudesse inserir o vídeo como uma das práticas para os alunos, o que eu julgava essencial para as abordagens sobre a cena intermedial que eu pretendia abordar. Isso porque as mídias relacionadas à produção de imagens, vídeo e foto, por exemplo, foram eleitas por mim como os modos operacionais intermediais gerados a partir das demandas dos alunos por gravarem suas próprias cenas. Essa foi, inclusive, uma demanda que inspirou o início do projeto de Tese.

Como mencionei várias vezes neste trabalho, aos estudos sobre o vídeo pude agregar experimentações empíricas as quais chamei de capacitação artística. Vivenciei a sensação de ter o corpo acoplado ao ritmo proposto pela filmagem, diferente da sensação de cumprir uma marcação cênica, porque havia dois vetores a considerar, que seriam o acontecimento cênico e as condições que o equipamento imprimia para que a cena resultasse dentro do planejado. Ao contrastar a desenvoltura dos meus alunos com seus equipamentos e as minhas sensações durante as ações de capacitação artística, percebi que tinha mais um tópico de estudos a buscar.

O fato de eu ser uma professora nascida em 1966 me colocava numa posição de “imigrante digital” (PRENSKY, 2001, p. 2), o que fez com que eu necessitasse muitas vezes de auxílio para organizar o material para as aulas, desde uma simples disposição para fios e cabos até mesmo auxílio para identificar as possibilidades tecnológicas que os dispositivos poderiam oferecer. Logo, mesmo sem uma proficiência em tecnologia digital, desafiei-me a elaborar procedimentos que funcionassem como um laboratório para experimentações, “um *playground*” que remetesse à ideia de uma máquina pedagógica.

Por experiência própria, eu sabia que, para que esse estado de colaboração se instaurasse, seria preciso que eu buscasse superar, no contexto das aulas, “o binômio encenador-ator” e passasse a motivar uma conduta de integração para as relações “técnico-ator-encenador” (PLUTA, 2016, p. 67).

Ao adotar uma proposta metodológica que permitiu uma livre exploração que ia da montagem dos equipamentos a sua investigação como objeto de criação em potencial, acredito ter conseguido democratizar o acesso aos dispositivos tecnológicos da escola, desconstruindo a posição de “assessoria técnica” assumida pelo professor quando os estudantes eram impedidos de manusear os materiais mais nobres da escola, como os computadores e os projetores. Os alunos passaram a fazer

parte do processo de organização do espaço de trabalho. Reafirmo que a forma como a sala de aula se encontrava organizada já carregava um discurso a respeito das relações interpessoais que ali poderiam se estabelecer e, por esse motivo, isso tornou-se relevante.

Entretanto, precisei lidar com a relação ambígua que a instituição escola tinha sobre a inserção da informática e seus dispositivos como objetos para os processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, vivenciei, muitas vezes, a situação de ter que justificar a desobediência a uma regra interna ao solicitar que os estudantes usassem seus telefones celulares. Em 2016, ano em que foram desenvolvidas as práticas pedagógicas, ainda causava polêmica o uso do *smartphone* na escola, mesmo que programas institucionais e estudos acadêmicos já respaldassem a necessidade de transpor essa lacuna.

A esse respeito, Juan Carlos Castro e Fernanda Areias de Oliveira (2016, p. 134) apontam a fricção existente entre o uso das mídias digitais dentro e fora da escola:

O contexto brasileiro nos apresenta duas vias que tendem a correr paralelamente: formalmente há um interesse em políticas públicas que insiram o maquinário tecnológico no contexto escolar e informalmente sua presença já está posta, com a inserção dos smartphones como extensões dos discentes, e ainda como interesse de pertencimento a este lugar de exposição na rede, facilitada pelo acesso ao digital.

Outra adversidade com a qual eu precisei lidar diz respeito às minhas próprias referências como espectadora. Realizei toda minha formação artística e profissional no mesmo país onde nasci, tendo acesso limitado a referências artísticas do teatro contemporâneo experimental no âmbito internacional. Essa conjuntura me levou a buscar ações de capacitação artística inclusive para que os estudos conceituais acerca da intermedialidade no teatro fizessem mais sentido.

Porém, junto aos alunos eu teria que pensar outros modos de equacionar essa condição, visto que a própria prática pedagógica era a capacitação artística para eles. Quando o acesso às produções em cartaz na cidade é facilitado aos adolescentes, seu repertório como espectadores se amplia e isso passa a reverberar nos trabalhos desenvolvidos na escola, mas na prática pedagógica não foi possível proporcionar esse importante exercício de ser plateia. Até pelo número reduzido de alunos na turma, em algumas ocasiões não era possível organizar o próprio grupo para que houvesse a função de plateia.

Tanto na prática 1 como na prática 2, os modos de engajamento para os estudantes se processaram de forma mais lenta do que o necessário para as demandas de um ano letivo que, por sua vez, teve um calendário com interrupções inesperadas. Passei a pensar que, durante as práticas pedagógicas, é importante realizar os momentos de reflexão sobre os experimentos cênicos de forma mais contextualizada com a aula, evitando que houvesse momentos nos quais as atividades eram pausadas para que se desenvolvessem as rodas de conversa.

Considerando um engajamento que oscilava entre participações mais eficazes e outras nem tanto, constatei que a conduta de pensar sobre o fazer artístico exigia uma forma mais eficaz do que as que eu propus durante as aulas (rodas de conversas e registros escritos em papel ou em plataformas digitais). Tenho consciência de que nos desdobramentos, a serem realizados por mim e também por outros pesquisadores do campo, as experimentações cênicas poderão vir a ser mais potentes, pois aquelas aqui relatadas resultaram de um repertório que de minha parte ainda estava restrito.

Como costuma acontecer ao longo de um trabalho extenso como o da escrita de uma Tese, fui inúmeras vezes confrontada por pensamentos ou indagações de outras pessoas a respeito da validade de trazer para a sala de aula um conjunto de dispositivos e modos operacionais que poderiam deturpar o sentido mais essencial da arte teatral: efêmera, presencial, encarnada...

Durante esse período do Doutorado, tive a oportunidade de participar de eventos acadêmicos e de pesquisa, como seminários, colóquios e congressos, tanto no campo das artes cênicas como na informática na educação. Essas participações foram bastante significativas para que eu pudesse reconhecer as produções teóricas recentes e as experimentações similares que ocorriam em outros contextos e, assim, confrontar minhas certezas, identificar possíveis trajetórias em meu próprio trabalho, que estava ainda em desenvolvimento. Prossegui acreditando que a tecnologia nada mais é do que uma extensão do modo de ser humano e o que vem mudando é o alcance, a abrangência dos modos de ser humano.

Diversas vezes, ao longo desse texto, reafirmei a importância de aproximar as práticas realizadas na escola das demais atividades humanas e, por esse motivo, eu queria trazer para a Arte na escola o que poderia estar institucionalmente segregado: os equipamentos digitais e uma “arte mídia”. No início desses estudos, eu não tinha uma ideia consistente do que seria uma “arte tecnológica”, mas meus interesses se direcionavam para os elementos cênicos que produziam efeitos espetaculares nas

artes. Tudo o que envolvia luz, sombra, movimento ou sonoridades despertava minha atenção. Ao longo dos estudos, pude identificar encenadores nacionais e internacionais, teóricos do teatro e propostas pedagógicas que podem referenciar futuras pesquisas. E pude reconhecer também que há muitas vertentes teóricas e práticas que vêm tratando das relações entre a Arte e as tecnologias.

A concepção dos experimentos cênicos envolvendo as mídias como transdisciplinares, intermediais, expandidos, híbridos e inespecíficos passaram a fazer sentido como “indisciplinares”. Embora minha trajetória na docência em teatro na escola mostrasse que é a concepção do conhecimento compartimentado por áreas que ainda constitui a referência para os alunos.

Acredito que os profissionais que habitam o chamado “chão-da-escola” poderão se identificar com várias passagens das narrativas que esbocei aqui. Quando um professor de teatro pode passar por uma ação de capacitação artística ou pedagógica, é natural que haja questionamentos sobre como as leituras e as vivências poderão se configurar em experiências traduzidas para a prática docente. Assim como acredito que esta Tese foi mais um passo na minha jornada como professora de teatro da educação básica, no sentido de ampliar o trabalho que se desenvolve no contexto escolar para o que a cena contemporânea promove como prática artística.

Concluo este trabalho não com uma proposta curricular acabada, mas com algumas narrativas e reflexões empreendidas. Penso que o melhor resultado é o desejo de prosseguir investigando a cena intermedial, podendo fazê-lo também na prática da docência.

Na posição que ocupo, docente na educação básica de uma escola pública, após esta etapa de estudos no Doutorado, posso afirmar que eu retorno para a sala de aula ampliando meus interesses relacionados à cena intermedial. Essa jornada acirrou o interesse pessoal como espectadora, como pesquisadora no sentido de apropriação de repertório artístico, de estudos conceituais e de questionamentos, além de um “estado de alerta” constante no sentido de buscar referências conceituais e artísticas a fim de elaborar possíveis sequências didáticas para realizar com os alunos.

Ao pensar especialmente no que se refere às identidades artísticas, acredito que, quando a prática docente pode incluir o que apaixona e o que move as curiosidades epistêmicas do professor, os procedimentos metodológicos acabam por se caracterizar em encontros de colaboração para a pesquisa de uma temática

interessante a todos. Tanto para os alunos como para seus professores, o campo da pedagogia das artes cênicas precisa garantir esse espaço de encontros dentro de uma instituição repleta de deveres.

Ao dar o ponto final neste texto, em maio de 2020, encontro-me numa situação verdadeiramente inusitada. O ano iniciou-se assolado por uma pandemia que paralisou as atividades presenciais das escolas em escala mundial. Diante do desafio de manter vínculos com os estudantes, tenho procurado pensar de que forma o teatro pode ser contemplado como ensino *online*. A demanda institucional por manter os estudantes em atividade acaba por promover uma segunda camada de reflexões a respeito da tecnologia e suas relações com o teatro que eu poderia denominar, de forma provisória, como “pedagogia remota para uma arte intermedial”. Encerro desejando que este momento seja potente no sentido de promover ações pedagógicas que possam, efetivamente, manter os estudantes engajados no que a arte pode fazer como contemplação do impalpável.

REFERÊNCIAS

- A HISTÓRIA do telefone celular. **Tudo sobre o mundo digital**, [S./], 2018. Disponível em: <https://smldigital.com.br/historia-do-telefone-celular/>. Acesso em: 25 fev. 2020.
- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo? **Outra travessia**, Florianópolis, n. 5, p. 9-16, jan. 2005. ISSN 2176-8552. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/12576/11743>. Acesso em: 30 mar. 2020. Doi: <https://doi.org/10.5007/%x>.
- AMBRIZZI, Miguel Luiz. Os jogos e as artes: agôn, alea, mimicry e ilinx e os processos de criação artística. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM ARTE E CULTURA VISUAL, 5., 2012, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: UFG: FAV, 2012. p. 685-698. Disponível em: https://seminarioculturavisual.fav.ufg.br/up/778/o/2012-73_Os_jogos_e_as_Artes.pdf. Acesso em: 8 abr. 2018.
- AMIZADES improváveis. Direção Rob Burnett. Los Gatos: Netflix, 2016. 1 vídeo (93 min). Filme realizado especialmente para exibição pelo canal Netflix. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=FeYIH6nK9-U>. Acesso em: 19 set. 2016.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05062007-092024/pt-br.php>. Acesso em: 9 mar. 2016.
- BECKER, Fernando. Aprendizagem: concepções contraditórias. **Schème**: revista eletrônica de psicologia e epistemologia genéticas, Marília, v. 1, n. 1, p. 53-73, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/552>. Acesso em: 29 out. 2019.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BONATTO, Mônica Torres. **Professor-performer, estudante-performer**: notas para pensar a escola. 2015. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/117825>. Acesso em: 12 out. 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pressupostos para a Construção de um Projeto Escolar Democrático**. Brasília, [2006]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/13563-pressupostos-para-a-construcao-de-um-projeto-escolar-democratico>. Acesso em: 28 abr. 2020.

BRITO, Edivaldo. O que é gif? **Techtudo**, Rio de Janeiro, 24 out. 2013. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2012/04/o-que-e-gif.html>. Acesso em: 1 mar. 2020.

CARTA de São Paulo. Endereçada ao XV Congresso de Adolescência. **Sociedade Brasileira de Pediatria**, São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Carta_de_Sao_Paulo.pdf. Acesso em: 20 fev. 2020.

CASTRO, Juan Carlos; OLIVEIRA, Fernanda Areias de. Cena e computadores: fricções para uma pedagogia do teatro expandido. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 129-138, jan./maio 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/58362/37568>. Acesso em: 10 out. 2019.

CC. **Trabalho de teatro** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lisinei.fatima@gmail.com> em 7 set. 2016.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.janehaddad.com.br/arquivos/Bernard_Charlot.pdf. Acesso em: 17 dez. 2019.

CIBERCULTURA. *In*: DICIO. [S.l.]: [S.n.], c2020a. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/cibercultura/>. Acesso em: 3 fev. 2020.

CIBERCULTURA. *In*: **Michaelis**. São Paulo: Melhoramentos, c2020b. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=cibercultura>. Acesso em: 2 fev. 2020.

COELHO, Patrícia. Os nativos digitais e as novas competências tecnológicas. **Texto Livre: linguagem e tecnologia**, UFMG, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/textolivres/article/viewFile/2049/7254>. Acesso em: 30 jan.2020.

COMO FUNCIONA o Kinect. **Tech tudo**, [S.l.], [201-]. Disponível em: <https://canaltech.com.br/games/Como-funciona-o-Kinect/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

CRUVINEL, Tiago de Brito. A falta de compreensão dos objetivos e dos propósitos da disciplina arte. **Pós**: revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 109-131, nov. 2017.

Disponível em: https://eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/599/pdf_1. Acesso em: 27 out. 2019.

CRUZ, Renato. William Gibson: “O ciberespaço é aqui”. **Estadão**, São Paulo, 7 set. 2007. Disponível em: <http://link.estadao.com.br/blogs/renato-cruz/william-gibson-o-ciberespaço-e-aqui>. Acesso em: 22 jul. 2017.

DANTAS, Tiago. Youtube. **Brasil Escola**, [São Paulo], c2020. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/informatica/youtube.htm>. Acesso em: 3 mar. 2020.

DUNDJEROVIC, Aleksandar Sasha. É um processo coletivo ou colaborativo?: descobrindo Lepage no Brasil. **Sala Preta**, São Paulo, v. 7, p. 153-165, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57330/60312>. Acesso em: 27 out. 2019.

EDUCAÇÃO a distância. *In*: DICIO. [S.l.]: [S.n.], c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/educacao-a-distancia/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

ENGAJAMENTO. *In*: Michaelis. São Paulo: Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/engajamento/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

ESPETÁCULO “Contratantes” estreia amanhã na Sala Qorpo Santo. **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, 31 out. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/espetaculo-201ccontratantes201d-estrela-amanha-na-sala-qorpo-santo>. Acesso em: 2 abr. 2020.

EXERGAMES na Educação Física: ferramentas para o ensino e promoção da saúde. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: <https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/u529>. Acesso em: 5 mar. 2020.

FAVERO, Rute Vera Maria. **A cultura dos usos das redes na academia**: um olhar de professores universitários, brasileiros e italianos, sobre o uso das mídias sociais na docência. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufrgs.br/da.php?nrb=001011730&loc=2017&l=147330b262a05a5b>. Acesso em: 4 jun. 2017.

FÉRAL, Josette. Um corpo no espaço: percepção e projeção. *In*: PEREIRA, Antonia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter Lima (org.). **Cena, corpo e dramaturgia**: entre tradição e contemporaneidade. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

FORTUNA, Tânia Ramos. Cultura lúdica na era digital: alguns efeitos no comportamento infanto-juvenil. **Em Aberto**, Brasília, v. 31, n. 102, p. 165-175, maio/ago. 2018. Disponível em <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3692/pdf>. Acesso em: 24 fev. 2020.

FORTUNA, Tânia Ramos. Em busca da pedagogia lúdica: como brincam os professores que brincam em suas práticas pedagógicas? **Ludus Scientiae**, UFG, Goiânia, v. 3, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/relus/article/view/1880/1735>. Acesso em: 30 jan. 2020.

FOUCAULT, Michel. Sobre história da sexualidade. *In*: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

GAMES. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, c2019. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/game>. Acesso em: 19 dez 2019.

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

GERZSON, Ariana; BARROS, Cristina; BRITO, Glaucia da Silva. Uma nova dimensão da prática da mobilidade tecnológico-educacional: professores da Cibercultura, o que querem para suas aulas? *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 3. **Anais [...]**: [S.l.], 2015. p. 378. Disponível em: <https://www.br-ie.org/pub/index.php/wcbie/article/view/3237>. Acesso em: 8 mar. 2020.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999. Disponível em: <https://administradores.com.br/artigos/pesquisa-qualitativa-exploratoria-e-fenomenologica-alguns-conceitos-basicos>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3>. Acesso em: 28 fev. 2020.

GRIMES. Oblivion. **Letras**, Belo Horizonte, [2012]. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/grimes/oblivion/#album:visions-2012>. Acesso em: 20 abr. 2020.

HEOLI, Conrado. Amizades improváveis. **Papo de cinema**, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://www.papodecinema.com.br/filmes/amizades-improvaveis>. Acesso em: 4 abr. 2020.

HOLZ, Herlon. **Extrato do Plano de Ensino da turma 91**. Projeto Pixel. Súmula da Disciplina. Porto Alegre: Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

INTER-. *In*: DICIONÁRIO Priberam da Língua Portuguesa. [S.l.]: Priberam Infomática, 2020. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/inter->. Acesso em: 21 mar. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Projeções da população**. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/>. Acesso em: 26 fev. 2020.

INTERFACE. **Significados**, [S.l.], c2020. Disponível em: <https://www.significados.com.br/?s=interface>. Acesso em: 4 mar. 2020.

JQUES, Patrícia A. *et al.* Computação afetiva aplicada à educação: dotando sistemas tutores inteligentes de habilidades sociais. *In: WORKSHOP DE DESAFIOS DA COMPUTAÇÃO APLICADA À EDUCAÇÃO*, 1, 2012, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2012. p. 50-59. Disponível em: <http://www.lbd.dcc.ufmg.br/colecoes/desafie!/2012/004.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2017.

JOGO de cena. *In: Enciclopédia Itaú Cultural*. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra67310/jogo-de-cena>. Acesso em: 29 mar. 2020.

LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2009.

LECOQ, Jacques. **O corpo poético**: uma pedagogia da criação teatral. São Paulo: SENAC: SESC, 2014.

LEHMANN, Hans-Thies. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: CosacNaify, 2007.

LE MOS, André. **Cibercultura**: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. A internet e a crise do sentido. *In: PELLANDA, Nize; PELLANDA, Eduardo Campos (org.)*. **Ciberespaço**: um hipertexto com Pierre Lévy. Porto Alegre: Artes & Ofícios, 2000. p. 21-25.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LÉVY, Pierre. **O Big Data e a próxima revolução científica**. [Ciclo de Conferências Fronteiras do Pensamento]. Porto Alegre: Fronteiras do Pensamento, 2016. 1 vídeo (3 min). Disponível em: <https://www.frenteiras.com/videos/o-big-data-e-a-proxima-revolucao-cientifica>. Acesso em: 4 set. 2017.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** São Paulo: Ed. 34, 1996. Disponível em: <http://lelivros.space/book/download-cibercultura-pierre-levy-em-epub-mobi-e-pdf>. Acesso em: 4 maio 2017.

LIMA, Wladilene de Sousa. Epistemologias inventivas na pesquisa em artes cênicas no Pará. *In: CONGRESSO DA ABRACE*, 7, 2012, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: ABRACE, 2012. Disponível em: http://www.portalabrace.org/viicongresso/completos/territorios/Wlad_LIMA_Epistemologias_Inventivas_na_Pesquisa_em_Artes_C__nicas_no_Par__.pdf. Acesso em: 20 fev. 2018.

LOUBAK, Letícia Ana. O que é Moodle? Conheça a plataforma de ensino à distância. **TechTudo**, [S.l.], 2 out. 2019. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/noticias/2019/10/o-que-e-moodle-conheca-a-plataforma-de-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em: 13 mar. 2020.

LÚDICO. *In*: MICHAELLIS. São Paulo: Melhoramentos, c2020. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/l%C3%BAdico/>. Acesso em: 9 abr. 2020.

MACHADO, Arlindo. **Arte e mídia**. 4ª reimpressão. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

MARQUES, Lilith de Moraes. **A partitura de ações como dispositivo**: corpos em jogo no espetáculo Dorotéia do grupo Panacéia Delirante. 2013. 134 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro/Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/27122>. Acesso em: 21 mar. 2020.

MARTINS, Geiza. O que é marco civil da internet? **Superinteressante**, São Paulo, 4 jul. 2018. [Publicado originalmente em 25 maio 2015]. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-o-marco-civil-da-internet/>. Acesso em: 3 mar. 2020.

MASTROCOLA, Vicente Martin. **Doses lúdicas**: breves textos sobre o universo dos jogos e entretenimento. São Paulo: Ed. do Autor, 2013. Disponível em: <http://www.dosesludicas.com.br/dosesludicas.pdf>. Acesso em: 14 out. 2019.

MEME. *In*: DICIO. [S.l.]: [S.n.], c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/meme/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. A cena expandida: alguns pressupostos para o teatro do século XXI. **Art Research Journal**, Natal, v. 3, n. 1, p. 37-49, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8427/6806>. Acesso em: 14 out. 2019.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Corpo-imagem: o jogo do ator na cena intermedial. **Sala Preta**, vol. 18, n. 1, 2018.

MONTEIRO, Gabriela Lírio Gurgel. Entre teatro e cinema: a reinvenção da imagem em E se elas fossem para Moscou?, de Christiane Jatahy. **Sala Preta**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 302-316, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/105989/107063>. Acesso em: 27 out. 2019.

MOTIVAÇÃO. *In*: MICHAELIS. São Paulo: Melhoramentos, c2020. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 24 fev. 2020.

MULTIMÉDIA. *In*: INFOPÉDIA. Porto: Dicionários Porto, c2020. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/multimedia>. Acesso em: 4 mar. 2020.

MULTIMODAL. *In*: DICIO. [S.l.]: [S.n.], c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/multimodal/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

MUNIZ, Mariana Lima; ROCHA, Maurilio Andrade. A relação entre teatro e internet: tensionamento do tempo e do espaço do acontecimento teatral. **Pós**: revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo

Horizonte, v. 6, n. 12, p. 242-254, nov. 2016. Disponível em: <https://eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/474/pdf>. Acesso em: 9 mar. 2018.

OLIVEIRA, Fernanda Areias de. **Pedagogia do teatro contemporâneo: apropriações da cena intermedial na formação de docentes de teatro**. 2016. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, Centro Interdisciplinar de Novas Tecnologias na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/151263>. Acesso em: 11 out. 2017.

O PROGRAMA UCA. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, [2010]. Disponível em: <https://ucape.wordpress.com/about/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

O QUE É Plataforma Digital e quais suas funcionalidades? **Vertigo tecnologia**, Rio de Janeiro, 19 abr. 2018. Disponível em: <https://vertigo.com.br/plataforma-digital-portal-intranet-mobile/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

O QUE É um aplicativo ou um programa? GCF Global, [S.l.], c2020. Disponível em: <https://edu.gcfglobal.org/pt/informatica-basica/o-que-e-um-aplicativo-ou-um-programa/1/>. Acesso em: 27 fev. 2020.

O QUE É World Wide Web? **Tecmundo**, São Paulo, 17 fev. 2008. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/web/759-o-que-e-world-wide-web-.htm>. Acesso em: 3 mar. 2020.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEETERS, Hugues; CHARLIER, Philippe. Contributions a une theorie du dispositif. **Hermès**, Paris, n. 25, p. 15-23, 1999. Disponível em: https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-1999-3-page-15.htm?try_download=1. Acesso em: 22 mar. 2020.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 20, p. 109-121, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502012000100008. Acesso em: 15 out. 2019.

PINZON, Jacqueline. Montagem revelada: As Poéticas de Isadora. Orb – A metáfora final, de Ricky Seabra e a Un certo punto della vita dovresti impegnarti seriamente e Smettere di fare il ridicolo, de Rodrigo García. 2011. 182 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/35395>. Acesso em: 19 mar. 2020.

PLUTA, Izabella. Teatro e robótica: os androides de Hirohi Ishiguro, em encenações de Oriza Hirata. **Art Research Journal**, Natal, v. 3, n. 1, p. 65-79, jan./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/8405>. Acesso em: 11 ago. 2017.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants, part 1. **On the Horizon**, Bingley, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001.

PRIMEIRO filme. Porto Alegre, 2012. Disponível em:
<http://www.primeirofilme.com.br/site/o-projeto/>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RETROSPECTIVA 2016: As ocupações estudantis que sacudiram o Brasil. **Esquerda diário**, São Paulo, 29 dez. 2016. Disponível em:
<http://www.esquerdadiario.com.br/Retrospectiva-2016-As-ocupacoes-estudantis-que-sacudiram-o-Brasil>. Acesso em: 29 mar. 2020.

REZENDE, Bruno Amarante Couto; MESQUITA, Vania dos Santos. O uso de gamificação no ensino: uma revisão sistemática da literatura. **SBC – Proceedings of SBGames 2017**, Curitiba, nov. 2nd/4th 2017. ISSN: 2179-2259. Culture Track – Short Papers. Disponível em:
<https://www.sbgames.org/sbgames2017/papers/CulturaShort/175052.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2020.

RICELLI, Wellington. Just Dance 2020: novo título marca 10 anos de história e 20 milhões de jogadores no Brasil. **Poltrona nerd**, [S.l.], 13 nov. 2019. Disponível em:
<https://poltronanerd.com.br/games/just-dance-2020-novo-titulo-marca-10-anos-de-historia-e-20-milhoes-de-jogadores-no-brasil-91231>. Acesso em: 5 mar. 2020.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 12.884, de 3 de janeiro de 2008**. Dispõe sobre a utilização de aparelhos de telefonia celular nos estabelecimentos de ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, 2008. Disponível em:
<http://www.al.rs.gov.br/filerepository/repLegis/arquivos/12.884.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

SAID, Abud. **O cara mais esperto do Facebook**: posts da Síria. Tradução de Pedro Martins Criado. São Paulo: Editora 34, 2016.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**: da cultura das mídias à cibercultura. 4. ed. São Paulo: Paulus, 2010.

SANTAELLA, Lúcia. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 22, p. 23-32, dez. 2003. Disponível em:
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>. Acesso em: 15 out. 2018.

SANTANA, Ivani. Configurações da dança na cultura digital: relatos sobre experimentações e reflexões da dança com mediação tecnológica. *In*: PEREIRA, Antonia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter Lima (org.). **Cena, corpo e dramaturgia**: entre tradição e contemporaneidade. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012. p. 55-69.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Didática. *In*: KOUDELA, Ingrid Dormien; ALMEIDA JUNIOR, José Simões de (coord.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015. p. 50-52.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Para uma epistemologia do ato teatral. **OuvirOUver**, Revista do Departamento de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Uberlândia, n.3, 2007.

SARDINHA, Claudia. O que é Linux? **TechTudo**, Rio de Janeiro, 5 dez. 2011. Disponível em: <https://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-linux.html>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SELFIE. *In*: DICIO. [S.l.]: [S.n.], c2020. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/selfie/>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SERRES, Michel. **Polegarzinha**: uma nova forma de viver em harmonia, de pensar as instituições, de ser e de saber. Tradução de Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SCHAUS, Rafaella. Qual foi a primeira selfie? **Superinteressante**, São Paulo, 4 jul. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/qual-foi-a-primeira-selfie/>. Acesso em: 25 fev. 2020. [Publicado originalmente em 25 maio 2015].

SIGNIFICADO de GPS. **Significados**, [S.l.], c2020. Disponível em: <https://www.significados.com.br/gps>. Acesso em: 4 mar. 2020.

SILVA, Marta Isaacsson de Souza e. Cena multimídia, poéticas tecnológicas e efeitos intermediais. *In*: PEREIRA, Antonia; ISAACSSON, Marta; TORRES, Walter Lima (org.). **Cena, corpo e dramaturgia**: entre tradição e contemporaneidade. Rio de Janeiro: Pão e Rosas, 2012. p. 85-99.

SILVA, Marta Isaacsson de Souza e. Dinâmicas intermediais no processo de criação cênica. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ABRACE, 6., 2011, Porto Alegre. **Anais [...]**. Porto Alegre: UFRGS, 2011b. p. 1-5. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vireuniao/processos/28.%20ISAACSSON,%20Marta.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2017.

SOARES, Leticia Perani. **“O maior brinquedo do mundo”**: a influência comunicacional dos games na história da interação humano-computador. 2016. Tese (Doutorado em Comunicação) – Centro de Educação e Humanidades, Faculdade de Comunicação Social, UERJ, 2016. Disponível em: <http://www.ppgcom.uerj.br/wp-content/uploads/Tese-Let%C3%ADcia-Perani.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2020.

SOCIAL MEDIA. *In*: CAMBRIDGE Dictionary. Cambridge: Cambridge University Press, c2020. Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles/social-media>. Acesso em: 25 fev. 2020.

SOLDERA, Natália Perosa. **O processo de composição da cena a partir da noção de intermedialidade**. 2015. 199 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade

Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/122542>. Acesso em: 8 abr. 2020.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. 5. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2006.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.

TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO. **Design gráfico**. Brasília, DF, [2017]. Disponível em: <https://portal.tcu.gov.br/desafio-jgos-digitais/jogos-serios/>. Acesso em: 4 mar. 2020.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3>. Acesso em: 30 out. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Colégio de Aplicação (CAp)**. Porto Alegre, c2017a. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS. **Um pouco da História do Colégio de Aplicação da UFRGS**. Porto Alegre, c2017b. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/institucional/historia/>. Acesso em: 17 jan. 2020.

VEKONY, Daniel. Advergame, o que é? **Marketing & games**, [S.l.], 2 jul. 2012. Disponível em: <http://www.marketingegames.com.br/advergame-o-que-e/>. Acesso em: 5 mar. 2020.

VIMEO. **Nossa fascinante comunidade**. New York, c2020. Disponível em: <https://vimeo.com/pt-br/about>. Acesso em: 13 mar. 2020.

WIKI. Palo Alto, c2020. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Wikipédia>. Acesso em: 4 mar 2020.

ZZ. **Trabalho de teatro** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <lisinei.fatima@gmail.com> em 13 dez. 2016.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL COLÉGIO DE APLICAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

“Teatro e cibercultura: poéticas e processos formativos na educação básica”

Este termo de consentimento tem como objetivo divulgar aos estudantes envolvidos, e seus responsáveis, a necessidade de práticas pedagógicas no espaço escolar a fim de subsidiar a coleta de dados para a minha Tese de doutorado em artes cênicas, denominada *Teatro e Cibercultura: poéticas e processos formativos na Educação Básica*, que trata dos conceitos de presença cênica, de espaço teatral, de tempo ficcional e de cibercultura.

Ao partir da hipótese de que a arte contemporânea é afetada pelas mídias digitais, pretendo analisar as ações pedagógicas realizadas com os voluntários selecionados pelo interesse na disciplina eletiva *Teatro e Tecnologias*, que foi oferecida para estudantes do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFRGS no primeiro semestre de 2016. Dentre as práticas pedagógicas da disciplina foram realizados registros por escrito e produção de material audiovisual, e, por esse motivo, tornou-se imprescindível o consentimento dos autores (os estudantes) e seu responsável legal (caso sejam menores de dezoito anos) para o uso desses dados como *corpus* de análise para a Tese.

A participação nesta pesquisa envolveu alguns riscos mínimos, como cansaço durante a participação nas aulas, que tiveram a duração máxima de 90 (noventa) minutos cada encontro. Para diminuir as chances desse desconforto acontecer, cuidei para que as atividades que envolveram as experimentações cênicas se inserissem em procedimentos pedagógicos já executados no cotidiano das aulas, não sendo maiores que os riscos atinentes ao ambiente escolar.

A pesquisa comprometeu-se a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, e tendo em vista essa prerrogativa, ressalto que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante não deseje participar na continuidade deste trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

É assegurada a assistência do(a) meu(minha) representado(a) durante toda a pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, autorizo a participação do(a) estudante na

referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação.

Caso exista qualquer dúvida quanto aos direitos de participante desta pesquisa, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), localizado na Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060, também estará disponível pelo telefone (51) 3308-3738 ou e-mail: [ética@propesq.ufrgs.br](mailto:etica@propesq.ufrgs.br), de segunda a sexta-feira, das 8h às 12h e das 13h30min às 17h, bem como com o pesquisador responsável, cujo telefone já foi acima mencionado. O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UFRGS) é um órgão independente constituído por profissionais das diferentes áreas do conhecimento e membros da comunidade. Sua responsabilidade é garantir a proteção dos direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes por meio da revisão e da aprovação do estudo, entre outras ações.

Como pesquisadora responsável me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo telefone (51) 99069655 e (51) 3308 6996 (Área de Teatro-Colégio de Aplicação).

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2019.

Prof^a. Ms. Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues

Dados da pesquisadora: Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues é professora de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou toda sua formação acadêmica na UFRGS, sendo Doutoranda e Mestre em Artes Cênicas, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Licenciada em Teatro e Bacharel em Interpretação Teatral. Desenvolve práticas pedagógicas na área de teatro na educação básica, pesquisando a cibercultura e seus desdobramentos nas poéticas das cenas. E-mail: lisinei.fatima@gmail.com

Após estes esclarecimentos, solicito o consentimento de forma livre para a participação do(a) estudante nesta pesquisa. Preencha, por favor, os itens a seguir:

Eu, _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que a participação de meu(minha) responsável legal é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também de que o(a) estudante por quem sou responsável legal, mesmo após minha autorização, pode, no momento de seu assentimento na aplicação do questionário, optar por não participar da pesquisa deixando de respondê-lo.

Declaro, ainda, que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a que o(a) estudante será submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Diante do exposto, de forma livre e esclarecida, expresse minha concordância de espontânea vontade em autorizar a participação do(a) estudante por quem sou responsável legal neste estudo.

Nome do responsável:

RG ou CPF: _____

Assinatura do responsável:

Assinatura do Pesquisador

Data: ____/____/____

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
COLÉGIO DE APLICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE EXPRESSÃO E MOVIMENTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO PARA A PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

“Teatro e cibercultura: poéticas e processos formativos na educação básica”

Este termo de consentimento tem como objetivo divulgar aos estudantes envolvidos, e seus responsáveis, que no ano de 2016 as práticas pedagógicas realizadas nas aulas de Teatro com os estudantes do grupo 91 A – Pixel 90, do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS passaram a subsidiar a coleta de dados para a minha Tese de doutorado em artes cênicas.

Ao partir da hipótese de que a arte contemporânea é afetada pelas mídias digitais, realizei ações pedagógicas nas quais as experimentações cênicas realizadas com dispositivos tecnológicos digitais ou analógicos geraram uma produção audiovisual e de registros por escrito que tinham por objetivo documentar a forma como os equipamentos tecnológicos se inseriam no contexto das aulas. Para que o uso das imagens e textos possam compor o *corpus* de análise para a Tese tornou-se imprescindível o consentimento dos autores (os estudantes) ou seu responsável legal (menores de dezoito anos).

A participação nesta pesquisa envolveu alguns riscos mínimos, como cansaço durante a participação nas aulas. Para diminuir as chances desse desconforto acontecer, cuidei para que as atividades que envolveram as experimentações cênicas se inserissem em procedimentos pedagógicos já executados no cotidiano das aulas, no mesmo horário em que ocorriam para que não fossem maiores que os riscos atinentes ao ambiente escolar.

A pesquisa comprometeu-se a respeitar os valores éticos que permeiam esse tipo de trabalho, e tendo em vista essa prerrogativa, ressalto que não haverá qualquer constrangimento ou ressentimento, caso algum participante não deseje participar na continuidade deste trabalho. Os dados e resultados individuais desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Caso exista qualquer dúvida quanto aos direitos de participante desta pesquisa, é possível entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (CEP-UFRGS), localizado na Av. Paulo Gama, 110 – Sala 317, Prédio Anexo 1 da Reitoria – Campus Centro, Porto Alegre/RS – CEP: 90040-060, também estará disponível pelo telefone (51) 3308-3738 ou e-mail: ética@propesq.ufrgs.br

Como pesquisadora responsável me comprometo a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade que eventualmente o participante venha a ter no momento da coleta de dados ou posteriormente pelo telefone (51) 99069655 e (51) 3308 6996 (Área de Teatro-Colégio de Aplicação).

Porto Alegre, 13 de dezembro de 2019.

Prof^a. Ms. Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues

Dados da pesquisadora: Lisinei Fatima Dieguez Rodrigues é professora de Teatro do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realizou toda sua formação acadêmica na UFRGS, sendo Doutoranda e Mestra em Artes Cênicas, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Licenciada em Teatro e Bacharel em Interpretação Teatral. Desenvolve práticas pedagógicas na área de teatro na educação básica, pesquisando a cibercultura e seus desdobramentos nas poéticas das cenas. E-mail: lisinei.fatima@gmail.com

Após estes esclarecimentos, solicito o consentimento de forma livre para a participação do(a) estudante nesta pesquisa. Preencha, por favor, os itens a seguir:

Eu, _____, declaro, que fui informado(a) dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos a que o(a) estudante será submetido(a), dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre que desejar. Autorizo a participação do(a) estudante na referida pesquisa, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, pela participação. Diante do exposto, de forma livre e esclarecida, expresso minha concordância de espontânea vontade em autorizar a participação do(a) estudante por quem sou responsável legal neste estudo.

Nome do responsável:

RG ou CPF: _____

Assinatura do responsável:

Data: ____/____/____

APÊNDICE C – LISTA DOS VÍDEOS APRESENTADOS COMO ANEXO AO TEXTO DA TESE

Lista dos vídeos produzidos ao longo da pesquisa (estão disponíveis em DVD encaminhado com a versão impressa da Tese).

1. Apresentação pessoal AL – prática pedagógica 1 – 13 abr 2016
2. Apresentação pessoal LC - prática pedagógica 1 – 13 abr 2016
3. Apresentação pessoal JV - prática pedagógica 1 – 13 abr 2016
4. Apresentação pessoal AK - prática pedagógica 1 – 13 abr 2016
5. Comentário passageiro AK - prática pedagógica 1 – 18 mai 2016
6. Comentário motorista JV - prática pedagógica 1 – 18 mai 2016
7. Cobrador LC - prática pedagógica 1 – 18 mai 2016
8. Comentário passageira BI - prática pedagógica 1 – 18 mai 2016
9. Comentário passageiro DI - prática pedagógica 1 – 18 mai 2016
10. Experimento Imagem fragmentada - prática pedagógica 1 – 01 jun 2016
11. Material didático – enquadramento e planos da câmera - prática pedagógica 2 – 30 ago 2016
12. Mini narrativa CC - prática pedagógica 2 – 06 set 2016
13. Mini narrativa CI - prática pedagógica 2 – 13 set 2016

Observação: caso deseje assistir com legenda, clique no balão que se encontra no canto inferior esquerdo da tela do próprio vídeo.