



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**PROCESSO CRIATIVO E ATUAÇÃO EM TELEPRESENÇA NA  
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE TEATRO**

**AMANDA AGUIAR AYRES**

Brasília, DF  
2013

---

**AMANDA AGUIAR AYRES**

**PROCESSO CRIATIVO E ATUAÇÃO EM TELEPRESENÇA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa: Aprendizagem Colaborativa *On-line* e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração, sob a orientação do Prof. Dr. Lúcio França Teles.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1007382.

A985p Ayres, Amanda Aguiar.  
Processo criativo e atuação em telepresença na formação de professores de teatro / Amanda Aguiar Ayres. – 2013.  
173 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Lúcio França Teles.

1. Professores – Formação. 2. Professores de representação teatral. 3. Arte e tecnologia. 4. Tecnologia educacional. I. Teles, Lúcio França. II. Título.

CDU 371. 13(81)

**AMANDA AGUIAR AYRES**

**PROCESSO CRIATIVO E ATUAÇÃO EM TELEPRESENÇA NA FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES DE TEATRO**

Este trabalho foi julgado adequado para a obtenção do título de Mestre em Educação e aprovado em sua forma final pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Brasília, 25 de março de 2013.

---

Prof. Dr. Lúcio França Teles – Orientador

---

Prof. Dra. Antônia Pereira – Examinadora

---

Prof. Dr. Marcus Mota – Examinador

---

Prof. Dr. Renato Hilário – Examinador Suplente

Dedico a presente pesquisa a toda a equipe do Programa Pró-Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília, que inclui todas as pessoas que fazem ou já fizeram parte da história dessa família, dentre estudantes, professores-tutores, formadores e autores, coordenadores, equipe técnica e administrativa por enfrentar corajosamente todas as dificuldades que se apresentaram ao longo dessa trajetória, sem recuar ou desanimar, sempre acreditando que é possível transformar o sonho em realidade.

*“Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas sonho que se sonha junto é realidade”.* Raul Seixas.

## Agradecimentos

A composição da presente pesquisa de mestrado foi realizada a partir do diálogo e da colaboração de uma rede de pessoas que acreditaram na viabilidade da proposta, bem como impulsionaram o seu processo de concretização. Assim, agradeço a cada uma dessas pessoas especiais que teceram junto e contribuíram com o processo de construção da dramaturgia da pesquisa.

Aos professores e professoras:

Antônia Pereira, Alice Stefânia, Carla Antonello, Christus Nóbrega, Cyntia Carla, Clarice Costa, Jorge Graça Veloso, José Mauro Barbosa, Laura Coutinho, Lúcio Teles, Luzirene Rego, Marcus Mota, Maria Beatriz de Medeiros, Maria Luiza Pinho Pereira, Rafael Vilas Boas, Renato Hilário e Rita Bruzzi.

Aos professores-pesquisadores-artistas:

Guilherme Carvalho e Larissa Ferreira

À família:

Adolpho Milhomem, Célia Cristina de Freitas, Tânia Aguiar, Eudina Aguiar, Leonardo Freitas, Lara Cristina de Freitas e Luiz Fernando Ayres.

Aos amigos, companheiros e conselheiros:

Alessandra Lisboa, Ana Clara Fonseca, Anelize Schuler, Clarissa Jokowski, Dayana Aguiar, Doris Rodrigues, Diogo Cerrado, Edson Pistori, Eliana Santos, Elisa Teixeira, Estevon Nagumo, Fernanda Anjos, Fernando Coelho, Giselle Barbieri, Guilherme Cascais, Júlia Brito, Julieta Borges, Janaína Mello, Jeanete Farias, Kalina Borba, Kaise Helena, Leandro Freire, Marineide Câmara, Martha Lemos, Manoel Jevan, Maria Cristina Silva, Moema Faria, Mateus Utzgui, Nei Cirqueira, Nelma Melani, Priscila Calaf, Rayssa Aguiar, Roberto Pimentel, Samanta Maciel, Silvia Paes, Sanantana Vivêncio e Thiago Xavier.

Aos professores-estudantes:

Angelo Machado, Antonio Martins, Carlos de Souza Maciel, Cinthia Fernandes, Denilson Soares, Eliana Santos, Elivania Lino, Fabiano Barros, Francisco Macedo, Genilza da Silva, Jacira Barbosa, Jorge Nunes, Jucélia Rocha, Karina Marques, Kenny Frazão, Manoel de Sousa, Marcelo Fecunde, Wanuzza Marques, Neivaldo Pereira, Ozineide Campos, Patricia de Freitas, Rejânia Dias, Renê Ferreira, Uzelina Batista, Vanderli Spredemann, Vanusa Rodrigues e Valter Padock.

Aos participantes do Grupo de Pesquisa Proeja Transiarte.

Aos leitores pelo interesse na pesquisa.

*“O ‘inédito-viável’ é na realidade uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas sonhada e quando se torna um ‘percebido destacado’ pelos que pensam utopicamente, esses sabem, então, que o problema não é mais um sonho, que ele pode se tornar realidade.”*

(FREIRE, 1992, p. 106)

## RESUMO

O estudo apresentado teve por objetivo o desenvolvimento e a análise de práticas artísticas realizadas através da mediação tecnológica com enfoque na utilização da telepresença. A pesquisa contemplou três experimentos didático-pedagógicos desenvolvidos com professores de teatro em formação. Os processos viabilizaram três propostas práticas diferenciadas com o uso da telepresença que, entre outros aspectos, permitiram em seu contexto amplo a interação entre atores em qualidades de presença diferenciadas (presentes fisicamente e telepresentes), a recepção de diferentes espectadores (presentes fisicamente e internautas) e a ampliação espacial das obras de modo a considerar a relação entre humanos e máquinas em processos composicionais interconectados.

**Palavras-chave:** Prática artística. Telepresença. Mediação tecnológica. Formação de professores.

## ABSTRACT

The objective of this research is to analyze the development and artistic practices implemented via technological mediation with a focus in telepresence. The research included three didactic-pedagogical experiments developed with theater teachers while in the process of teacher education. These processes made possible the development of three practices using telepresence which allowed the interaction among actors in the modality of physical presence and telepresence. These practices amplified the notion of space allowing to consider the relation humans and machines in creative and interconnected processes.

**Keywords:** Artistic practice. Telepresence. Technological mediation. Teacher education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: <i>Live Tipe Video Corridor</i> .....	108
Figura 2: <i>Good Morning, Mr Orwell</i> .....	108
Figura 3: <i>Versus</i> .....	108
Figura 4: <i>InTOQue</i> .....	108
Figura 5: <i>Phila 7 – Play on Earth</i> .....	109
Figura 6: <i>What’s Wrong whit the World?</i> .....	109
Figura 7: <i>O Banquete</i> cena 1 – <i>A Grande Mãe</i> (A) .....	118
Figura 8: <i>O Banquete</i> cena 1 – <i>A Grande Mãe</i> (B) .....	119
Figura 9: <i>O Banquete</i> cena 1 – <i>A Grande Mãe</i> (C) –a sequência de imagens.....	119
Figura 10: Ensaio: <i>O Banquete</i> , 2011. Interação entre atriz presente fisicamente e ator telepresente .....	121
Figura 11: <i>Making of</i> do espetáculo: transmissão dos bastidores e bate-papo com espectadores internautas .....	123
Figura 12: <i>O Banquete</i> – interação entre Brasília e Goiânia .....	124
Figura 13: <i>O Banquete</i> : cenas diversas (Arquivo do grupo) .....	126
Figura 14: Aula realizada via webconferência no canal do Programa Pró-Licenciatura em Teatro em 21 de abril de 2012 .....	129

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1: Experiência com atuação em telepresença. ....	134
Gráfico 2: Experiência de apreciação com telepresença. ....	134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Informações básicas sobre exercício prático realizado com os professores-estudantes.....	90
Tabela 2: Quantidade de postagens realizadas no <i>chat</i> no período de realização da atividade.....	93
Tabela 3: Quantidade de postagens realizadas no <i>chat</i> .....	133

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABRACE	Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BRASILEAD	Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância
CA	Centro Acadêmico
CACEN	Centro Acadêmico de Artes Cênicas
CEAD	Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância
CEN	Departamento de Artes Cênicas
CESPE	Centro de Seleção e de Promoção de Eventos
CNED	Centre National d' Enseignement à Distance
CONSEG	Conferência Nacional de Segurança Pública
CTAR	Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede
CTO	Centro de Teatro do Oprimido
DARPA	Defense Advanced Research Projects Agency (Agência de Projetos de Pesquisas Avançadas de Defesa)
DEA	Diretoria de Esporte, Arte e Cultura
DCE	Diretório Central dos Estudantes
DF	Distrito Federal
EAD	Educação a Distância
EJAT	Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores
EP	Educação Profissional
FE	Faculdade de Educação
FISL	Fórum Internacional Software Livre
FUB	Fundação Universidade de Brasília
GT	Grupo de Trabalho
IDA	Instituto de Artes
IES	Instituições de Ensino Superior
LUME	Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais
MEC	Ministério da Educação
MIT	Instituto de Tecnologia de Massachusetts
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
MST	Movimento dos Sem Terra

PAS	Programa de Avaliação Seriada
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIE	Professores em Início de Escolarização
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
SEDF	Secretaria de Educação do Distrito Federal
SMS	<i>Short Message Service</i> (Serviço de Mensagens Curtas)
TPA	Teatro para Alguém
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO.....	21
1.1 Memorial .....	21
1.2 A Universidade de Brasília e o Campo de Pesquisa.....	31
1.3 A Pesquisa Antes da Pesquisa .....	36
CAPÍTULO 2 CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES .....	42
2.1 Prática Teatral e o Desenvolvimento de Processos Criativos na Educação .....	42
2.2 Que Mundo é Hoje Sensível? .....	47
2.3 O Ciberespaço e a Ampliação da Comunicação Interpessoal .....	50
2.4 Fundamentos Básicos do Teatro de Grotowski .....	55
2.5 Mediação Tecnológica e Telepresença.....	59
2.6 Diálogos com o Teatro Digital .....	66
2.7 Uma Nova Linguagem em Construção .....	74
CAPÍTULO 3 EXPERIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: PRESENÇA FÍSICA E TELEPRESENÇA.....	77
3.1 A Disciplina Tecnologias Contemporâneas na Escola 2.....	83
3.1.1 Aspectos conceituais – contextualização.....	85
3.1.2 A prática .....	88
3.1.3 Retomando as motivações iniciais.....	94
3.2 O Curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença .....	100
3.2.1 Abertura.....	104
3.2.2 Desenvolvimento .....	105
3.2.3 Encerramento.....	105
3.2.4 Contextualização .....	106
3.2.5 Apreciação .....	107
3.2.6 Dramaturgia(s).....	110
3.2.6.1 Composição das dramaturgias .....	114
3.2.7 Qualidades de presença .....	117
3.2.8 Ampliação espacial e recepção.....	122
3.3 A Disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia Teatro.....	127
3.3.1 Prática .....	130
CAPÍTULO 4 REFLEXÕES E RESULTADOS .....	139

4.1 Reflexões sobre Propostas Teatrais e Mediação Tecnológica.....	140
CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO .....	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	164
ANEXO – DVD – Sugestões para Visualizar o Material.....	173

## INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado vinculado ao Programa de Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), que propõe investigar formas de desenvolver processos criativos com o uso da mediação tecnológica, em especial com o recurso de telepresença na formação de professores de teatro.

Para tanto, no primeiro capítulo, realizamos uma apresentação da pesquisa e do nosso perfil como profissional. Descrevemos parte da trajetória que influenciou as nossas escolhas no desenvolvimento do presente trabalho. Por considerar a estreita relação estabelecida entre o universo da pesquisa e o contexto da Universidade de Brasília, ainda no memorial, abordamos um breve histórico dessa instituição e suas relações com a nossa atuação nesse espaço.

Após essa etapa, em “A pesquisa antes da pesquisa”, apresentamos parte dos elementos que antecederam e impulsionaram o desenvolvimento da presente investigação. Expomos os aspectos principais que se fizeram presentes no desenvolvimento de um diagnóstico do Curso de Teatro a Distância, oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura da UnB. Em um trabalho de “escuta ativa” aos professores-estudantes propusemos desenvolver, em dois momentos diferentes, uma roda de conversa e um grupo focal com o intuito de mapear os principais problemas enfrentados por eles. A partir da fala dos sujeitos, identificamos, entre outros aspectos, um desejo latente de trabalhar com a prática teatral, bem como a necessidade de pensar estratégias colaborativas que pudessem diminuir as distâncias e possibilitar maior aproximação entre os participantes do curso. Por meio desse diagnóstico, foi possível refletir sobre estratégias de ação que foram trabalhadas, estudadas, experimentadas, refletidas e ressignificadas ao longo da pesquisa.

No segundo capítulo, apresentamos conceitos e problematizações que envolvem a prática teatral e o desenvolvimento de processos criativos na educação. A primeira questão observada foi que a definição de “prática teatral” indicada por Pavis (2005, p. 113) contempla “o trabalho coletivo e produtivo dos diferentes praticantes do teatro [...]”. Nesse sentido, consideramos que o universo da prática teatral se apresenta como uma arte realizada essencialmente no coletivo. Assim, ainda que pensemos em casos específicos em que, por exemplo, um ator desenvolve sozinho o seu espetáculo no espaço da rua (de modo que não seja necessário dispor de um operador de luz, som, entre outros), para o teatro se realizar será necessária a relação desse ator com o público. Sob essa perspectiva, partimos do princípio de

que a prática teatral se apresenta como uma arte essencialmente coletiva. Nesse contexto, defendemos a fundamental importância do desenvolvimento de processos criativos colaborativos serem contemplados na formação dos diferentes sujeitos. Interconectamos as proposições de Medeiros (2005) e Boal (2009) e destacamos que a sensibilização estética torna o sujeito mais ativo e fluido para a transformação e análise do ambiente cotidiano, contribuindo para a sua capacidade crítica e o seu potencial criador.

Para Boal (2009) o pensamento sensível se apresenta como arma de poder e quem o tem domina. Nessa perspectiva, destacamos a relevância de dar acesso aos mecanismos que possibilitam o desenvolvimento de processos de criação, a fim de estabelecer novas formas de comunicação, explicitar pensamentos sensíveis e conhecimentos autênticos produzidos e refletidos colaborativamente pelos os sujeitos. Freire (1981a) também contribui com as reflexões aqui propostas ao enfatizar que a existência de criar e estar no mundo pressupõe transformá-lo e ser transformado por ele. Como ele, outros autores foram utilizados para embasar os fundamentos deste trabalho.

Ao considerar o potencial de colaboração disponível pela mediação tecnológica, propusemos contribuir com a construção de uma rede de pensamento sensível que contemple as diferentes dimensões constitutivas dos sujeitos. Nesse aspecto, compreendemos que as tecnologias contemporâneas se apresentam como ferramentas capazes de revolucionar a sociedade em muitos sentidos, porém as estratégias e as formas de sua utilização não são pensadas por máquinas, mas por seres humanos, que as constroem, as programam, as manipulam e as utilizam.

O nosso desafio se apresenta na perspectiva de descobrir como vamos povoar esse espaço; de que maneira vamos utilizar o potencial oferecido pela mediação tecnológica para formar professores-artistas-pesquisadores (multiplicadores) responsáveis pela formação de outros sujeitos; como iremos aproveitar toda a facilidade de colaboração oferecida pelas tecnologias contemporâneas para aproximar as pessoas e estabelecer novos referenciais; quais as estratégias devem ser empregadas para estabelecer relações inovadoras, diferentes daquelas impostas por uma sociedade autoritária e castradora dos potenciais criativos e reflexivos dos sujeitos; como contribuir para a construção de uma rede de pensamento sensível; de que forma vamos realizar processos criativos mediados pela tecnologia; de que maneira é possível aproveitar a potência do ciberespaço para a produção, recepção e compartilhamento de obras artísticas; como essas novas formas de criação e comunicação se relacionam com a formação de professores-artistas-pesquisadores de teatro.

Depois de apresentados esses elementos que fundamentam o universo de nossas ações, entramos em um novo momento do segundo capítulo. Propomos refletir, de maneira mais pontual, sobre a presença física e a telepresença no teatro. Com o intuito de apresentar uma contextualização inicial, partimos de algumas questões aventadas por Grotowski (2010) no que se refere ao teatro pobre e à especificidade da arte teatral.

Ao considerarmos os diferentes dispositivos tecnológicos disponíveis na atualidade propomos descobrir se é possível a realização do encontro com sujeitos localizados em espaços geográficos diferentes, que relações podem ser estabelecidas entre eles, de que maneira diferentes espaços podem ser incorporados em uma mesma obra e como esta pode ser ampliada para outras localidades. De maneira geral, a pergunta “Como fazer?” foi norteadora do processo e mais especificamente: como realizar a prática teatral se os sujeitos estiverem em espaços geográficos diferentes? Ainda que o desenvolvimento do processo tenha ampliado muito as dimensões, principalmente no que diz respeito à nomenclatura destinada à definição dessa arte, nesse momento da pesquisa, foi dessa maneira que a questão se apresentou, bem como norteou os caminhos em que trilhamos.

Observamos que a relativização da presença não se apresenta como um elemento novo, mas ela já vem sendo incorporada no fazer teatral desde a Antiguidade Clássica. Ao considerar esses elementos, enfatizamos que o teatro na atualidade propõe relações diversas entre os sujeitos. Entre uma das várias vertentes que integram o vasto universo apresentado pela cena contemporânea localizamos a que se refere a processos de criação que envolvem composições artísticas realizadas pela mediação tecnológica. Esse universo também se desdobra em uma dimensão ampla que comporta vários outros contextos. Dessa maneira, abrimos a discussão no sentido de apresentar o conceito de Teatro Digital proposto pela pesquisadora Nadja Masura (2008). A autora dimensiona alguns elementos fundamentais para a realização do Teatro Digital, tais como a tecnologia digital como aspecto de produção, a existência de atores e espectadores humanos ao vivo (realizado com o mínimo de mediação humana presente fisicamente em algum lugar), discutindo também a fundamental importância da existência de interação entre atores e espectadores, bem como o uso de áudio, imagem midiática e palavras faladas. Destacamos a existência de várias outras nomenclaturas, que, a partir de suas especificidades, contemplam a relação do teatro com a mediação tecnológica como, por exemplo, o *Virtual Reality Theatre*, utilizado por Mark Reaney (1992), o *Computer Theatre*, usado por Claudio Pinhanez (1996), que propõe ainda os conceitos de hiperator, *virtual theatre* e *desktop theatre* entre outros. Nesse sentido, pontuamos nosso entendimento de que as obras de arte às quais nos referimos se trata de uma nova linguagem em construção

que ainda exigirá um processo histórico de amadurecimento para a definição de sua nomenclatura.

Em vias de finalização do capítulo dois, verificamos que processos dessa natureza (composições artísticas mediadas pela tecnologia) exigem treinamentos específicos que possibilitem o trabalho de novas dimensões corporais e espaciais. Assim, é pertinente que surjam novos procedimentos, métodos e discursos. Dessa maneira, com o objetivo de tomar propriedade de parte dos elementos composicionais que envolvem essa nova linguagem em construção, os experimentos didático-pedagógicos se realizaram.

Nesse universo, além dos aspectos técnicos necessários para a realização dessa arte, interessa-nos também refletir sobre a contribuição desses elementos na formação de sujeitos críticos e colaborativos que se posicionam ativamente como produtores, espectadores, coautores e interatores, de modo a estreitar a distância entre arte, vida e sociedade. Desse modo, compreendemos a fundamental importância da formação de professores de teatro (multiplicadores) contemplar os elementos que envolvem a cena contemporânea e a produção de arte no que existe de mais atual, pois se não há diálogo entre produção artística e educação não há também abertura de espaços de significação da arte na vida dos sujeitos. Assim, propusemos que os experimentos didático-pedagógicos fossem realizados em colaboração com professores de teatro em processo de formação.

Iniciamos o terceiro capítulo com um breve resumo sobre cada uma das experiências e uma contextualização dos elementos que fundamentaram a nossa prática. Para tanto, discutimos elementos que envolvem a Pedagogia do Teatro, a prática artística na formação de professores de teatro e o desenvolvimento de processos criativos colaborativos. Após essa introdução, partimos para a exposição das experiências práticas realizadas nos experimentos didático-pedagógicos desenvolvidos na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, no Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença e na disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro. Cada um dos processos permitiu experiências diferenciadas que contribuíram significativamente para o amadurecimento das reflexões realizadas no presente estudo.

A disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 se caracterizou como nosso campo inicial de atuação prática, onde trabalhamos a contextualização a partir dos conceitos apresentados no início do capítulo dois, principalmente no que diz respeito às reflexões propostas por Lévy (1998) e Santaella (2004). Esse foi o espaço em que realizamos exercícios práticos nos quais os professores-estudantes tiveram a oportunidade de desenvolver cenas curtas que foram transmitidas em tempo real pela internet. Nesse momento, o trabalho

teve como foco introduzir a reflexão sobre a temática, bem como capacitar os professores-estudantes para tomarem propriedade técnica para a realização de apresentações ao vivo via internet.

No Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença, intentamos aprofundar os aspectos que envolvem a composição de obras artísticas através da mediação tecnológica. Para isso, trabalhamos o processo de criação de um espetáculo composto colaborativamente com todos os envolvidos no processo. Nesse experimento foi possível destacar especificidades da linguagem proposta.

Na disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro, propusemos o diálogo entre as duas experiências anteriores, onde foi possível o desenvolvimento de um rápido processo criativo colaborativo para ser apresentado em tempo real pela internet. Nesse sentido, sintetizamos tanto o processo de capacitação para utilização da ferramenta de transmissão em tempo real como a realização de processos criativos realizados em pequenos grupos colaborativos.

Depois de apresentada cada uma das experiências, partimos para o quarto e último capítulo, que expõe parte das reflexões, dos resultados e das considerações em processo. Para tanto, propusemos o diálogo entre as experiências realizadas nos experimentos didático-pedagógicos com os trabalhos desenvolvidos pelos grupos Teatro para Alguém, Teatro Oficina e Phila 7. Nesse momento, estabelecemos relações a fim de compreender as contribuições que cada um desses coletivos poderia oferecer para o amadurecimento das nossas reflexões e a ampliação do repertório de possibilidades. Finalizamos o trabalho de modo a estabelecer que as experiências representem constantes processos de amadurecimento e aprendizagem, onde reconhecemos que não estamos prontos, e possivelmente não estaremos futuramente, pois a cada reflexão surgem novas ações que desencadeiam outras reflexões que nos mantêm em um constante movimento espiralado de ação-reflexão-ação.

## CAPÍTULO 1 APRESENTAÇÃO

A presente pesquisa apresentará dimensões diversificadas sobre a temática “Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro”. Os diferentes pontos de vista apresentados se relacionam com o aspecto multidimensional que compõe o universo de experiências vivenciadas ao longo de uma trajetória de vida. O envolvimento em ações engajadas e práticas colaborativas foi o norteador para parte significativa das escolhas realizadas no decorrer do curso de mestrado. Dessa maneira, este capítulo introdutório tem por objetivo explicitar essas dimensões a fim de possibilitar maior compreensão a respeito das razões que impulsionaram a investigação.

### 1.1 Memorial

As nossas histórias de vida costumam estar relacionadas às escolhas que realizamos em nossas atuações profissionais e nas pesquisas que desenvolvemos. Dessa maneira, na Faculdade de Educação da UnB existe a tradição de os pesquisadores darem início aos seus textos a partir de um memorial que apresenta parte das trajetórias pessoais vivenciadas por eles. Princípio aqui o relato de parte da trajetória vivenciada até o presente momento de desenvolvimento da pesquisa.

A história começa na infância, momento em que vivenciei, por influência de minha mãe (bancária e sindicalista), espaços diversos de atuação política: assembleias, movimentos de greve, piquetes em porta de bancos, carros de som do sindicato, engajamento em ações de militância, manifestações, carreatas, bandeiradas, entre outros. Ainda que não entendesse muito bem as complexidades presentes nos conteúdos discutidos pelos adultos, sabia que um amplo universo de questões que envolviam desde a queda do muro de Berlim ao sonho de se ter um operário na Presidência da República representavam pautas de discussões importantes para aquele grupo de convivência.

Paralelamente a esse elemento, o processo na escola era marcado por dois aspectos principais que me despertavam o interesse: a vivência social com os colegas e as aulas de teatro. Já na adolescência houve uma ampliação desse processo no sentido de participar de um grupo de teatro no Centro de Ensino Médio Setor Leste, integrar uma banda também formada por colegas da escola e motivar a criação do grêmio estudantil nessa instituição de ensino.

No que diz respeito a esta última ação, ela foi motivada por vivenciar um momento de sucateamento generalizado no ensino público. Em 2000, o Distrito Federal era governado por

Joaquim Roriz (à época filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro – PMDB) e observávamos um movimento constante de desvalorização da educação pública. Nesse sentido, buscamos mobilizar os estudantes a fim de garantir o espaço de participação deles nas reuniões e decisões da escola. Para dar o ponto de partida inicial, compus a comissão pró-grêmio (responsável pela orientação na formação das chapas, preparação das campanhas, realização de debates, procedimentos de votação, eleição, organização do momento de posse da chapa com maior número de votos, entre outros). Essa vivência foi muito importante para o meu processo de formação por representar um espaço onde foi necessário desenvolver um estudo histórico da trajetória de formação dos outros grêmios na escola, compreender como operacionalizar/mediar debates entre as chapas, mobilizar a participação dos estudantes, pautar discussões com a direção da escola e outros.

Paralelamente a esse processo, a participação na banda (na época também era estudante da Escola de Música de Brasília, onde tive oportunidade, além das disciplinas obrigatórias, de cursar aulas de guitarra e posteriormente de canto popular) também ampliava a vivência social entre os diferentes colegas, que demonstravam interesse em ouvir as nossas composições próprias e promover novos espaços de convivência na instituição. A atuação do grêmio (participação como estudante colaboradora, e não da gestão propriamente dita), além de outros elementos, foi muito positiva no aspecto de criar novos espaços de convivência e diálogo entre os estudantes. Muitos eventos artísticos (festival de teatro, mostra de vídeos e shows de bandas) foram desenvolvidos, e os estudantes passam a criar maior sentimento de pertencimento ao Centro de Ensino Médio Setor Leste.

Em relação ao grupo de teatro, preparamo-nos para a montagem de uma peça que deveria ser apresentada no Festival Nelson Rodrigues (organizado todos os anos pela professora de Artes Cênicas da escola). Realizamos um processo bem passo a passo, lemos várias peças de Nelson Rodrigues, escolhemos trabalhar com o texto *Mulher sem Pecado*, definimos os papéis de cada um, realizamos leituras dramáticas, construímos as cenas e as apresentamos no festival.

Nesse momento, cursava o terceiro ano do ensino médio e estava em processo de preparação para o vestibular da Universidade de Brasília. Como realizei a inscrição no processo seletivo para Artes Cênicas, apresentei na prova de habilidade específica o monólogo de abertura da peça *Mulher sem Pecado* da personagem “Lídia”, a qual já havia preparado para o espetáculo apresentado na escola. Fui aprovada tanto na prova específica como no vestibular do primeiro semestre de 2002. Ainda que o resultado do processo seletivo tenha despertado entusiasmo, o anseio era de que as ações colaborativas desenvolvidas no

Centro de Ensino Médio Setor Leste fossem ampliadas para o espaço da universidade. Contudo fui a única estudante dessa instituição de ensino a ser aprovada no primeiro vestibular de 2002. Essa realidade me incentivou a refletir sobre a questão do acesso à universidade pública.

A trajetória percorrida na graduação foi pautada por ações diversas. Entre elas a reativação do Centro Acadêmico de Artes Cênicas (Cacen), composto basicamente por calouros do primeiro e do segundo semestres, espaço em que eu atuei até 2005. Com a experiência vivenciada no Centro de Ensino Médio Setor Leste, a discussão sobre a questão do acesso à universidade foi pautada diversas vezes no espaço do Centro Acadêmico (CA). Apesar do surgimento de questões interessantes e do entendimento do grupo sobre a importância da questão, não foi possível avançar muito mais do que a abertura do diálogo, a considerar a limitação de nossas ações para provocar mudanças desse nível de complexidade. As gestões das quais participei pautavam discussões políticas, entre elas o espaço de participação do Centro Acadêmico nos debates do Diretório Central dos Estudantes (DCE), nos colegiados do departamento, entre outros. Propusemos também uma nova forma de recepção dos calouros, que em nosso entendimento deveriam ser recepcionados com cordialidade e incentivados a trocar experiências com os veteranos, bem como serem motivados a participar ativamente das ações do CA. Havia um entendimento de que o movimento estudantil se constituía em uma trajetória que precisava ser movimentada, onde os mais velhos abriam espaço para os mais novos e esses dariam continuidade a esse ciclo garantindo a constante troca de experiências e a permanência do movimento.

A atuação no movimento estudantil me despertou o desejo de estudar teatro político. Em 2003, desenvolvi algumas experimentações e intervenções com um grupo de palhaços-estudantes do Departamento de Artes Cênicas (CEN) da UnB, o que me aproximou do universo de teatro de rua. Nesse processo de interligação entre o estudo do teatro político e os processos de intervenção de rua, fui convidada para compor o grupo de teatro de guerrilha na peça *Mec Student Program: a farsa da privatização das universidades públicas*. A partir do convite da União Nacional dos Estudantes (UNE), integramos a caravana dessa instituição pelo Brasil, que em 2004 percorreu universidades públicas e privadas do Distrito Federal e de 14 Estados do País (Mato Grosso, Goiás, Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Paraíba, Pernambuco, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, São Paulo). Durante quase três meses de viagem, apresentamos em todos os dias úteis o espetáculo que circulava pelas universidades onde se realizavam debates sobre a reforma universitária. Destacamos que esse movimento foi patrocinado pelo governo federal na primeira gestão do então presidente Luiz

Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), que passou a desenvolver uma nova política pública para o ensino superior, em um movimento diferente ao de privatização que vinha se constituindo no governo anterior de Fernando Henrique Cardoso, do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A experiência foi muito rica por possibilitar o amadurecimento em diferentes dimensões: pessoal, artística, profissional, intelectual e política. Embora o Departamento de Artes Cênicas não tivesse experiências significativas com a educação a distância (EAD) no ano de 2004, foi-nos dada uma carta de apoio da reitoria para realização da viagem, o que possibilitou que cursássemos as disciplinas teóricas a distância, com envio dos trabalhos via *e-mail*, e que as disciplinas práticas pudessem ser truncadas mesmo após o prazo para a sua realização.

No ano seguinte (2005), passo a integrar um novo grupo, formado com o objetivo de participar do Projeto PASSando a Limpo, uma parceria entre o Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe), a Diretoria de Esporte, Arte e Cultura (DEA) da Universidade de Brasília (UnB) e a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). O projeto proporcionou um ciclo de debates e apresentações de Teatro Invisível, inspirado na técnica de Augusto Boal, em escolas públicas do Distrito Federal (DF). De maneira sucinta, a proposta do projeto era incentivar os estudantes da rede pública de ensino do DF a participarem do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da UnB. Essa ação foi pensada devido ao diagnóstico realizado pelo Cespe de que grande parte dos estudantes da rede pública não se inscrevia no processo seletivo por falta de esperança em concorrer com os estudantes das escolas privadas.

Para a realização do processo, os integrantes do grupo se infiltravam em salas de aulas diferentes, apresentados pela direção ou pela coordenação da escola como estudantes novos. Ao longo da aula, buscávamos relacionar os conteúdos apresentados pelos professores com a temática do PAS. Após o intervalo havia um debate proporcionado pelo Cespe, onde os “supostos estudantes novos” provocavam várias discussões e incentivavam a participação dos demais estudantes da escola no debate. Diferente da técnica do Teatro Invisível de Boal, que indica que o caráter teatral não deve ser revelado ao público, em determinado momento da discussão, desvendava-se para os estudantes que se tratava de teatro. Isso por duas razões. A primeira, porque depois do debate íamos embora junto com a equipe do Cespe, e os estudantes naturalmente perceberiam o nosso envolvimento com o projeto. Em segundo lugar, porque nossos depoimentos no final do debate traziam muito entusiasmo aos estudantes, pois os participantes do projeto (supostos estudantes novos) haviam realizado o ensino médio em escolas públicas e foram aprovados na Universidade de Brasília (alguns via PAS outros pelo vestibular tradicional) para a realização do Curso de Artes Cênicas. Essa foi a primeira ação

que, ainda que com suas limitações, respondia ao desejo de intervir de alguma maneira na questão do acesso à universidade pública.

Ainda no ano de 2005 retornei ao Centro de Ensino Médio Setor Leste para a realização do meu estágio supervisionado. Em diálogo com a professora de Artes Cênicas da escola foi possível ministrar a disciplina em uma turma com autonomia. A escolha de trabalhar com uma mesma turma se realizou, pois havia o desejo de desenvolver um trabalho processual, o que não seria possível se eu distribuísse a carga horária em várias turmas diferentes. Desenvolvi a proposta de uma montagem teatral realizada a partir de um processo de criação colaborativo, que ainda que tivéssemos partido do texto *A Ópera do Malandro*, da autoria de Chico Buarque, os estudantes participaram ativamente das escolhas e decisões referentes à adaptação e montagem do espetáculo.

Tanto o processo como o resultado final geraram o sentimento de realização no grupo, no qual todos os envolvidos foram incentivados a uma participação ativa, trazendo suas contribuições que partiram dos desejos e habilidades de cada um. Após a apresentação do espetáculo, realizei uma avaliação do processo, bem como iniciei um debate sobre as formas de acesso à Universidade de Brasília. Nesse diálogo, identifiquei mais uma vez um número reduzido de estudantes que tinha algum tipo de esperança de passar no vestibular ou no PAS. Em um universo de cerca de 30 estudantes apenas dois haviam se inscrito no PAS. Segundo eles, a constante falta de professores e o conteúdo defasado, ao qual tinham acesso, os impossibilitavam de concorrer com os estudantes das escolas particulares. Avaliamos juntos os problemas levantados e deliberamos a criação de alguns grupos de estudos colaborativos (a partir das facilidades e dificuldades que os integrantes apresentavam em cada disciplina), que se reuniram no horário contrário às aulas regulares a fim de trabalhar juntos os conteúdos do vestibular. A proposta de colaboração do grupo, somada ao relato da minha experiência – de ter estudado naquela mesma escola e no momento estar próxima de finalizar o curso na UnB – gerou muito entusiasmo nos estudantes que se mostraram engajados em dar continuidade ao trabalho colaborativo de maneira autônoma.

Em 2006 desenvolvi a pesquisa de conclusão de curso: “Teatro e transformação social por meio da educação interdisciplinar”. Com a orientação da professora Carla Antonello e coorientação do professor José Mauro Barbosa, foi possível desenvolver o projeto de pesquisa a partir de uma proposta de teatro-educação em um contexto interdisciplinar.

O trabalho propôs experimentar a utilização das técnicas do Teatro do Oprimido (Augusto Boal, 2005) e seus jogos para atores e não atores a partir da inter-relação com a *Pedagogia do Oprimido* (Paulo Freire, 2005), *Os Sete Saberes Necessários à Educação do*

*Futuro* (Edgar Morin, 2005) e a Geografia, mais especificamente no contexto de espaço geográfico (Milton Santos, 2004). O trabalho com os jogos teatrais buscou possibilitar o debate e a contextualização do espaço geográfico (a partir da interação das dimensões físicas e sociais) em que os estudantes se inseriam de modo a sugerir um processo de conscientização das opressões vivenciadas em seus cotidianos em uma proposta educacional dialógica pautada na prática de liberdade e na emancipação dos sujeitos. Por acreditar que uma pesquisa dessa natureza não se sustentaria somente em uma abordagem teórica, desenvolvemos um curso no Núcleo de Extensão da Universidade de Brasília em Santa Maria – DF para colocar em prática as reflexões amadurecidas no processo de pesquisa.

A escolha de desenvolver o curso de extensão em Santa Maria partiu novamente da discussão do acesso à universidade. Já que não poderíamos abrir mais vagas na universidade, poderíamos levar parte dos conhecimentos que ela nos possibilitou construir para o núcleo de extensão da UnB em Santa Maria (hoje a universidade não dispõe mais desse espaço). Nesse contexto, Dayana Aguiar (estudante recém-chegada no curso de Geografia da UnB e colega de ensino médio na época do Setor Leste) e eu tivemos a oportunidade de colocar em prática o estudo teórico desenvolvido. A proposta exigiu que a colega da Geografia estudasse teatro e que eu tomasse propriedade de elementos de Geografia. Nesse diálogo, ambas passamos a propor ligações entre as áreas de conhecimento e relacioná-las com a proposta educacional que desenvolvíamos no Núcleo de Extensão. E foi nesse movimento colaborativo de troca, diálogo e compartilhamento entre as diferentes áreas e sujeitos da pesquisa que a minha pesquisa de conclusão de curso da graduação se realizou.

Em 2007, após concluir o Curso de Educação Artística com habilitação em Artes Cênicas na UnB, participo da oficina de formação de multiplicadores do Teatro do Oprimido na Cooperativa Brasiliense de Teatro. Nesse mesmo ano, passo a integrar o grupo de Agitação e Propaganda do Movimento dos Sem Terra (MST). Ambos os espaços proporcionaram a construção de conhecimentos significativos, principalmente no que diz respeito à ampliação do estudo e atuação no teatro político.

Em 2008, integro a equipe de organização da Primeira Conferência Nacional de Juventude ligada à secretaria geral da Presidência da República. A minha trajetória no movimento estudantil passa a ser ressignificada nesse processo. Pela primeira vez na história a juventude é convidada a participar das discussões que deveriam pautar a criação de políticas públicas para o segmento. Esse foi um espaço muito importante de formação e atuação profissional, no qual mais uma vez o processo de colaboração entre os diferentes sujeitos de movimentos, estados e realidades diversas se apresenta como uma metodologia que

proporciona impactos positivos na construção de conhecimentos. Um dos aspectos que avalio como mais significativo em processos participativos de conferências é exatamente o pedagógico, que propicia aos sujeitos a abertura de canais de diálogo ao processo de mobilização e a defesa de suas propostas e ideias em um processo de articulação ideológica e política.

Nesse mesmo ano tive conhecimento de que a UnB ofertaria cursos de teatro na modalidade a distância. A proposta foi vista com muito estranhamento por considerar impossível a realização de um curso de graduação em teatro a distância, já que parte significativa do currículo é formada por disciplinas práticas. Nesse contexto, desenvolvi de maneira autônoma algumas pesquisas que abordaram a temática. Tive conhecimento de um curso de formação de professores-tutores ofertado pelo Instituto de Artes (IdA) da UnB, e, movida pela curiosidade, realizei a inscrição.

Ao desenvolver o curso, além do conhecimento técnico (utilização das ferramentas no *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – Moodle*, software livre, que possibilita a criação de ambientes virtuais de aprendizagem), foi possível compreender os fundamentos em que a proposta de EAD, naquele contexto, se estruturava: uma educação humanista, tendo como ponto central a construção colaborativa dos conhecimentos em uma prática pedagógica estimulante e prazerosa. Esse elemento me despertou o interesse em dar continuidade ao curso. Ao longo da formação, foi possível aprofundar o estudo sobre a proposta e observar que a educação a distância poderia ser uma resposta para a inquietação que me acompanhava desde a finalização do ensino médio: o acesso à universidade pública. Ainda nesse ano (2008), passo pela experiência de atuar como professora-tutora da disciplina História do Teatro 1 na primeira oferta da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Em seguida, sou aprovada no processo seletivo realizado no curso de formação de professores-tutores, o que viabiliza o ingresso na equipe do Programa Pró-Licenciatura em Teatro da UnB.

Paralelamente ao processo de atuação na educação a distância, finalizo o trabalho na Conferência de Juventude e passo a atuar na primeira Conferência Nacional de Segurança Pública (Conseg). Esse foi mais um espaço de construção colaborativa, onde tive a oportunidade de integrar a equipe de projetos especiais como assessora de escolas e juventude, responsável pela mobilização desses segmentos no processo de participação da conferência. Para tanto, em um trabalho de diálogo colaborativo com os integrantes da equipe foram concebidos a mostra de vídeo e o festival de música da primeira Conseg como estratégias de participação da juventude, bem como a concepção e a execução das estratégias de mobilização da comunidade escolar por meio dos concursos de desenho e escolas de

participação cidadã. A experiência oportunizou, entre muitas outras, aprofundar o conhecimento sobre segurança pública e prevenção à violência nas escolas.

Após o desenvolvimento desse trabalho integro, em 2010, o grupo de pesquisa coordenado pela socióloga Miriam Abramovay (referência nas áreas de juventude e violência nas escolas). Início uma atuação como professora orientadora do curso de especialização em Projetos de Intervenção Social em Juventude Diversidade e Convivência Escolar ofertado a professores da SEDF. No contexto do curso, o processo de orientação se pautava tanto no estudo teórico como na dimensão da aplicação prática dos projetos de intervenção. Dessa maneira, os estudantes deveriam aprofundar o estudo do referencial teórico concernente à sua temática (como mediação de conflitos, envolvimento na escola, disciplinas e regras) e propor projetos de intervenção na escola onde atuavam. O processo de acompanhamento e orientação dos trabalhos possibilitou o desenvolvimento de diversas estratégias de intervenção e pesquisa, bem como a observação de impactos positivos nas instituições de ensino em que elas se aplicaram.

O trabalho ativo com a equipe do Programa Pró-Licenciatura em Teatro continuou a se realizar concomitantemente com as atuações tanto na primeira Conseg como posteriormente na orientação do curso de especialização. As reuniões pedagógicas e os espaços de convivência propostos pela equipe do Pró-Licenciatura permitiram muitas discussões e reflexões sobre o trabalho que desenvolvíamos no cotidiano do curso. Considerando o diálogo com o grupo e as inquietações que me provocavam diferentes reflexões, somadas ainda à experiência nos projetos de intervenção, senti o desejo de escrever um projeto de pesquisa. Participei, então, do processo seletivo do V Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância, oferecido pela Faculdade de Educação em parceria com a UAB–UnB. O trabalho foi aprovado, e dei início ao curso de especialização como estudante. Ao longo do curso foi possível observar o acúmulo de experiências e conhecimentos que a FE possui em relação à área de educação a distância. Então dediquei mais tempo ao trabalho no projeto de pesquisa e participei do processo seletivo no mestrado da FE. Fui aprovada no eixo de interesse Ciberarte e Educação *On-line*, que atualmente teve uma mudança de nomenclatura para Aprendizagem Colaborativa *On-line* e Interfaces Estéticas Virtuais de Colaboração.

Ao considerar que a atuação no Programa Pró-Licenciatura em Teatro, somada às pesquisas dos cursos de especialização e mestrado, já trazia demandas suficientes para preencher a minha carga horária diária, tomei a decisão de fazer do período do mestrado um momento de dedicação exclusiva aos processos que desenvolvia na Universidade de Brasília,

tanto na Faculdade de Educação como no Departamento de Artes Cênicas. Nesse universo passo a integrar também o grupo de pesquisa Proeja Transiarte na FE.

A tentativa de resumir a atuação do grupo é limitadora a considerar a perspectiva ampla e complexa que a compõe. São produzidas diferentes dissertações de mestrado que contemplam o universo da pesquisa. Entre elas destaco a de Julieta Borges Lemes (2012), *O Proeja Transiarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo*, que nos oferece um mapeamento sobre as demais:

Na pós-graduação, dentre as dissertações já concluídas, estão a de Pedro Luiz da Silva Filho (2008) ‘Ciberespaço no desenvolvimento de um indivíduo culturalmente capaz’; Adriane Barboza Fritz (2008) ‘Leo, Alicia, Amparo e Tália: imagens do feminino em Almodóvar’; Dorisdei Valente Rodrigues (2010) ‘O Projeto Proeja/Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em Ciberarte’; Aline Stefânia Zim (2010) ‘Arte, Educação e Narrativa no Proeja-Transiarte – ensaios e fragmentos’; e Fausta Porto Couto (2011) ‘Cultura Tecnológica, Juventude e Educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional mediada pelas tecnologias’ (LEMES, 2012, p. 75).

Nesse sentido, o que proponho apresentar aqui é apenas um entre vários outros aspectos que caracterizam a minha significação no universo de complexidades do grupo. Este é formado por vários professores e estudantes da Faculdade de Educação, que alimentam o coletivo com suas vivências, experiências e pesquisas diferenciadas. Trazem, assim, uma dimensão de diversidade que possibilita a construção de conhecimentos colaborativos e significativos. Sem dúvida, o aspecto que mais me desperta o interesse no grupo é o encontro de pessoas muito diferentes que, movidas por objetivos comuns, trazem suas contribuições para a construção de ações e reflexões que se apresentam em constante processo de reformulação. Nesse universo proposto pela pesquisa-ação (ação-reflexão-ação), encontro um grupo que considera as minhas dimensões plurais em diferentes ângulos de atuações, tanto práticas como teóricas. O grupo me contempla enquanto ser humano complexo nos aspectos que envolvem as diferentes proposições nas áreas de arte, educação, tecnologia e política que vim trilhando no decorrer da minha caminhada. Dimensionar em palavras o significado desse encontro é tarefa difícil, para não dizer impossível, a considerar as diferentes relações que poderiam ser tecidas em cada uma das diferentes vivências descritas desde o início deste memorial. Desse modo, o espaço do grupo em sua dimensão de construção coletiva tem possibilitado agregar toda a minha dimensão histórica como ser humano complexo.

Como explicitado por Reis *et al.* (2012), no livro *Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*, o Programa Nacional de

Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) insere-se em uma rede formada entre as instituições: Universidade Federal de Goiás, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Goiás, Universidade Católica de Goiás e Universidade de Brasília, e tem por objetivo “investigar os processos de implementação da educação profissional (EP) integrada à educação de jovens e adultos trabalhadores (EJAT) no âmbito do Proeja em Goiás e no da rede pública de ensino no Distrito Federal” (Reis *et al.*, 2012, p.11) O lócus central do projeto em Brasília encontra-se na cidade de Ceilândia, especificamente nas instituições de ensino Centro de Educação Profissional de Ceilândia e Centro de Ensino Médio 3 de Ceilândia.

Nesse sentido, o esforço do grupo se apresenta na perspectiva de propor a integração entre a educação profissional e a educação de jovens e adultos promovidas por essas instituições de ensino. A pesquisa é desenvolvida por meio de uma metodologia de trabalho que inter-relaciona a arte e a tecnologia em uma proposta de educação pautada na prática de liberdade e emancipação dos sujeitos. É quase inacreditável que um coletivo composto por pessoas de áreas tão diferentes possa estar envolvido em um sonho comum, que dentre outras frentes complexas, decorrentes da pesquisa-ação, tem como foco uma educação de jovens e adultos de qualidade na perspectiva de integração da educação profissional em uma ação orgânica que incorpora arte, ciência e tecnologia. Encontrei no grupo relações com o meu histórico, desde as ações engajadas do movimento estudantil, a pesquisa de conclusão de curso (Paulo Freire, Boal e interdisciplinaridade), a atuação no Pró-Licenciatura em uma perspectiva de integração entre arte e tecnologia em um processo de democratização do acesso à educação, aos projetos de intervenção entre outros. Se fosse possível visualizar o grupo em uma única imagem ela poderia ser a de uma colcha de retalhos, onde o Proeja Transarte tem a potencialidade de costurar todos os fragmentos em um todo complexo de muitas significações tecidas ao longo da minha vida.

Essa dimensão do grupo contribui para acalmar o anseio de querer abarcar na pesquisa de mestrado todas as dimensões que gostaria que fossem contempladas. Ao considerar o pouco tempo para a realização do trabalho, foi necessário delimitar um caminho ao qual o processo deveria percorrer. A experiência e a trajetória de uma atuação teatral e política muito me despertaram o interesse em contemplar na pesquisa as relações que envolvem historicamente o teatro com mediação tecnológica em propostas estético-didáticas engajadas. Somente um estudo mais aprofundado daria conta de compreender essas relações, porém elas já se apresentam claras se observarmos o uso de projeção em cena por Piscator já em 1920 com o intuito de ampliar as possibilidades didáticas apresentadas em seus espetáculos. A

mesma estratégia também foi usada posteriormente por Brecht (1932) que ainda ampliou a atuação por meio do uso do rádio como estratégia de ampliação espacial do universo da cena para outras localidades.

Relações diversas poderiam ser desenvolvidas a partir do amadurecimento dessas questões. Não obstante, ainda que esse fosse um desejo latente, houve a compreensão de que uma análise histórica poderia ser desenvolvida a qualquer tempo onde os registros possivelmente se manteriam disponíveis para a realização de uma pesquisa futura.

A prática como professora-tutora, professora-formadora, professora-autora e coordenadora da disciplina Estágio Supervisionado no Curso de Teatro do Programa Pró-Licenciatura, em uma trajetória de quatro anos de trabalho, deu-me oportunidade de vivenciar desde o processo de construção do curso, a sua realização, até a elaboração de avaliações. Assim, o estudo passa a se construir em um universo de ações que considera os desafios propostos pela instituição de ensino na qual ele se contextualiza: a Universidade de Brasília.

## 1.2 A Universidade de Brasília e o Campo de Pesquisa

Juscelino Kubitschek, ao instituir uma comissão formada por Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro, Oscar Niemeyer e Cyro dos Anjos, para projetar e implementar a Universidade de Brasília, assumiu uma proposta ousada que, desde o seu processo embrionário, se destacou, entre outras questões, por buscar a realização de suas funções articuladas à garantia de acesso à cultura, à arte, ao desenvolvimento tecnológico e científico do País.

A Universidade de Brasília (UnB) foi – e ainda é – um projeto ambicioso da intelectualidade brasileira, criado pela Lei n. 3.998, de 15 de dezembro de 1961<sup>1</sup> [...] O projeto acadêmico diferenciado visa garantir condições para a instituição desenvolver suas funções, proporcionando cultura, arte e desenvolvimento tecnológico e científico ao país e integrando Brasília ao cenário nacional e internacional como uma capital moderna e capaz de encontrar alternativas para as questões nacionais (CUNHA *et al.*, 2011, p. 17).

Nesse sentido, como filha desta capital federal e pesquisadora da UnB, senti-me provocada a conciliar alguns dos desafios propostos nesse ousado projeto à minha experiência profissional e de vida. Entre muitos dos desafios, destaco, em vasto sentido, o que se refere à ampliação do acesso aos cidadãos à universidade pública de qualidade por meio da oferta dos cursos desenvolvidos na modalidade a distância; e, em sua especificidade, à busca de

<sup>1</sup> A Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961, autoriza a fundação da Universidade de Brasília. O Decreto n.º 500, de 15 de dezembro de 1962, institui a Fundação Universidade de Brasília (FUB), aprova seu estatuto e a estrutura da Universidade de Brasília (UnB).

caminhos que possibilitem garantir o acesso à cultura, arte e tecnologia a partir da formação qualificada dos futuros professores de teatro que desenvolvem sua formação a distância.

Destaco ainda que a Universidade de Brasília tem o compromisso de buscar propostas inovadoras no ensino e construir alternativas para os problemas nacionais, assim como articular-se com os padrões universitários internacionais. Nesse contexto, a universidade federal da capital do País é uma das pioneiras a incorporar a EAD em uma proposta inovadora de ampliação do acesso à universidade pública e à formação de qualidade.

Ressalto também, mesmo que de maneira sucinta, um recorte histórico da educação a distância na UnB, apresentado por Leite (2007) e Souza, Fiorentini e Rodrigues (2009):

**1979** – assinatura do convênio com a *Open University* e abertura de cursos de extensão a distância;

**1988** – criação do Centro de Educação Aberta e Continuada a Distância (CEAD);

**1993** – criação da Cátedra de Educação a Distância da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em parceria com a UnB;

**1994** – implantação do Consórcio Interuniversitário de Educação Continuada e a Distância (Brasilead), consolidação de uma Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR) na FE e oferta do primeiro Curso de Especialização em Educação Continuada e a Distância também da FE em cooperação com a Université de Poitiers e Centre National d'Enseignement à Distance (CNED);

**1997** – utilização da internet e de um servidor *web* próprio pelo segundo Curso de Educação Continuada e a Distância, agora através de convênio com a Universidade Aberta de Portugal e do Canadá, o que possibilitou o primeiro fórum de discussão na FE;

**1999** – realização do curso de educação a distância oferecido pela FE, no programa de professores em início de escolarização (PIE);

**2000** – início da utilização da internet como recurso complementar ao uso do material didático;

**2004** – utilização do *Moodle*;

**2006** – parceria entre UnB e Secretaria de Estado de Educação do Acre para formação de professores em Pedagogia. Nesse mesmo ano, o Instituto de Artes/UnB participa de editais abertos às Instituições de Ensino Superior (IES) para ofertar cursos de licenciatura a distância por meio dos programas Pró-Licenciatura e UAB.

É possível observar que desde 1979 a Universidade de Brasília vem demonstrando empenho em articular as experiências bem-sucedidas de universidades internacionais, bem

como o pioneirismo no que se refere à EAD. Com os avanços tecnológico e pedagógico, a educação a distância passa a contar com novos recursos e possibilidades.

Considerando os desafios colocados no ambicioso projeto que instituiu a Universidade de Brasília, esta não poderia deixar de se desafiar a acompanhar o ritmo acelerado em que as tecnologias contemporâneas se inserem na sociedade, assim como avaliar as suas possibilidades de ampliar o acesso ao conhecimento, além de criar novos referenciais educacionais no País. Dessa maneira, o Programa Pró-Licenciatura e o sistema UAB passam a se constituir e a se consolidar como propostas que extrapolam os limites espaciais da capital do País. Em parceria com diversas universidades, estados e municípios, diferentes instituições e atores passam a se aproximar mediados pela tecnologia *Moodle* em processos educacionais que vão além da distância proposta nos espaços geográficos.

É no contexto de construção desse processo que surgem as primeiras provocações referentes à presente pesquisa. As inquietações iniciais partem da experiência vivenciada ao longo de todo o curso de teatro a distância, oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura da UnB, equipe de trabalho que integro desde o primeiro semestre de realização do curso. Ele foi iniciado em 2008 e formará seus primeiros professores-estudantes em 2013. Nesse sentido, é possível identificar relações entre a pesquisa e o processo de construção e desenvolvimento do Curso Pró-Licenciatura em Teatro. Destaco que esta é uma das razões que me induziram a desenvolver o mestrado na Faculdade de Educação, a fim de conciliar a experiência vivenciada no Departamento de Artes Cênicas (graduação e atuação no curso de teatro em EAD) com o histórico que essa faculdade já possui no tocante à área de educação a distância. Dessa maneira, tenho buscado relacionar a experiência vivenciada nos últimos anos no Departamento de Artes Cênicas, sobretudo no Programa Pró-Licenciatura, com a possibilidade de abrir canais de diálogo com a educação e de ter acesso ao conhecimento acumulado historicamente por esta área na EAD.

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de ‘fora’, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar ‘de dentro’, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes. [...] Extrapolam o campo da educação, encorajando o diálogo entre especialistas de diferentes áreas do conhecimento, com diferentes bagagens de experiência e diferentes graus de inserção na prática profissional (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Ao longo dessa trajetória de trabalho, observação, pesquisa e também de formação, identificamos a necessidade de sistematização e elaboração de uma proposta voltada para a pedagogia do teatro a distância, de modo a considerar as especificidades da linguagem e os possíveis recursos tecnológicos disponíveis na contemporaneidade.

A partir da experiência vivenciada nesses últimos quatro anos, percebemos também uma tendência geral, principalmente em seu momento inicial, de transferir o modelo utilizado no ensino presencial para a EAD. A experiência do presencial é relevante para se pensar a construção de um curso pioneiro, como é o caso do de Licenciatura em Teatro tanto na UAB como no Pró-Licenciatura, mesmo por que é importante partir de uma fundamentação e experiência anterior. Contudo, a sua simples transferência possivelmente não é suficiente para garantir um processo de ensino-aprendizagem com a qualidade que se almeja. Nas palavras de Teles (2008, p. 3), “o ensino presencial e o ensino *on-line* parecem requerer técnicas de ensino diferentes, devido à introdução desta nova noção de tempo e espaço, da mídia, e também da pedagogia apropriada aos ambientes colaborativos *on-line*”.

O Ministério da Educação (MEC) tem investido significativa verba pública para implementar, viabilizar e manter os cursos de EAD. Na Universidade de Brasília, essa questão se torna ainda mais presente já que ela vem sendo um projeto-piloto que pretende, cada vez mais, ampliar a sua atuação em outros Estados. Dessa maneira, acredito que há hoje recursos e condições de se criar uma nova referência de educação no País a partir da formação qualificada dos profissionais envolvidos na modalidade a distância.

A principal carência, ao menos no campo do teatro, é em pesquisa. Não foram localizadas, no desenvolvimento do estudo, fundamentações teóricas consolidadas ou uma metodologia na área da Pedagogia de Teatro que auxiliassem o processo de trabalho com essa linguagem artística na EAD. Se partirmos da fundamentação metodológica presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Artes (BRASIL, 1997, p. 24-25) nos deparamos com uma indicação fundamental que orienta os professores a trabalharem com as três principais dimensões do ensino das artes propostas por Ana Mae Barbosa (1998): a apreciação, a prática artística e a contextualização, visando ao desenvolvimento integrado dos estudantes. Nessa perspectiva, para que o professor tenha condições de trabalhar a disciplina de artes em um contexto total e integrado com seus estudantes é necessário que sua formação possibilite essas experiências.

Antes de prosseguir a nossa linha de raciocínio, abrimos um rápido parêntese para ressaltar que essa proposta deve valorizar as três principais dimensões citadas (o apreciar, o fazer e o contextualizar), buscando a inter-relação entre as culturas locais e internacionais, ou seja, valorizar a produção cultural e artística da região em que a proposta se insere e, ao mesmo tempo, proporcionar também o conhecimento da arte desenvolvida em contextos diferentes do âmbito nacional, seja para apreciá-la, seja para conhecê-la, ou mesmo para criticá-la. Como já nos provocaria Freire (2005) e Boal (2005), é essencial conhecer os meios

utilizados pelos opressores para superar a lógica de opressão estabelecida na sociedade. Por essa e por outras razões – não nos aprofundaremos aqui, pois abriríamos um grande leque de questões que se desviaria do foco pretendido – não negamos a importância do conhecimento universal, mas ressaltamos também a fundamental relevância do conhecimento regional, que permite que os sujeitos conheçam, reflitam e sejam pertencentes ao espaço em que estão inseridos. Dessa maneira, destacamos ainda que conhecemos as críticas de outrora que acusaram Ana Mae Barbosa (1984) de incitar a difusão na educação de uma arte e cultura da classe dominante representada por homens, brancos, europeus e/ou estadunidenses. Contudo, Barbosa (2010), recentemente, reconheceu e destacou a fundamental importância da contextualização que, além de seu aspecto histórico, contemplou também a inter-relação entre o popular e o erudito, bem como o aspecto social, antropológico e/ou estético da obra de arte valorizando as dimensões regionais, nacionais e internacionais. Tal postura proporcionaria também especial atenção à diversidade dos códigos em função das classes sociais, etnias, raças e gênero.

Esclarecidas as questões, reforçamos que para o professor de teatro ter condições de trabalhar com seus estudantes as três dimensões propostas no PCN Arte (o apreciar, o fazer e o contextualizar) o seu processo de formação precisa oferecer-lhe essa experiência.

Dessa maneira, a pesquisa pretendeu inicialmente amadurecer a reflexão destacada pela professora Carla Antonello (2008) no primeiro módulo do curso: “Como ensinar o que é tradicionalmente presencial na modalidade a distância?”, além de buscar caminhos para trabalhar o ponto considerado mais desafiador entre as três dimensões propostas: o exercício da prática teatral nessa modalidade educacional.

Desde o início da história da humanidade a arte sempre esteve presente em praticamente todas as formações culturais. O homem que desenhou um bisão numa caverna pré-histórica teve que aprender, de algum modo, seu ofício. E, da mesma maneira, ensinou para alguém o que aprendeu. Assim, o ensino e a aprendizagem da arte fazem parte, de acordo com normas e valores estabelecidos em cada ambiente cultural, do conhecimento que envolve a produção artística em todos os tempos (BRASIL, 1997, p.15).

A prática artística ainda se apresenta como um grande desafio a ser trabalhado e superado para proporcionar a formação do professor de teatro na EAD em seu contexto total e integrado. Nesta modalidade, o contato com a parte prática se torna difícil, já que as ferramentas disponíveis e já consolidadas, como fórum, *chat*, tarefa, glossário, dicionário, questionário entre outras, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), podem até atender bem à demanda teórica dos conteúdos, mas não chegam a alcançar as atividades práticas. Em suma, essas ferramentas não possibilitam a extrapolação da linguagem escrita para a

expressão teatral. Assim, ao considerar a inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade e sua significativa contribuição nos campos tanto das artes como da educação, propusemos investigar caminhos que pudessem proporcionar o exercício e o contato dos estudantes com a prática teatral em cursos de formação de professores na educação a distância.

Ao longo da pesquisa, observamos que os experimentos didático-pedagógicos realizados proporcionaram o amadurecimento de estratégias, procedimentos e técnicas facilitadoras do processo de realização da prática artística e cênica com sujeitos (atores e espectadores) localizados em espaços geográficos diferentes. Dessa maneira, observamos a ampliação do nosso leque ao propor novas formas de composição cênica no contexto de utilização das tecnologias contemporâneas e sua inserção no dia a dia da sociedade, como elemento a ser trabalhado não somente na formação de professores de teatro na modalidade a distância, mas também em cursos presenciais (licenciatura e bacharelado) e, conseqüentemente, nos ensinos médio e fundamental. Vale destacar que a proposta pode ser contemplada também no treinamento de atores participantes de grupos artísticos inseridos em contextos diversos.

Ao considerar a trajetória, tanto como educadora quanto artista, a abordagem proposta na presente pesquisa considerará a fusão dessas duas áreas em suas dimensões orgânicas. Ou seja, a abordagem de uma professora-artista-pesquisadora que, na tentativa de superar uma possível disputa de território entre as áreas, propõe-se valorizar a potencialidade que a comunhão entre os diferentes saberes pode oferecer em um processo dialógico e integrado.

### **1.3 A Pesquisa Antes da Pesquisa**

O Programa Pró-Licenciatura em Teatro: Reflexão-Ação em Educação a Distância trata da investigação realizada anteriormente que facilitou a definição do foco de trabalho da pesquisa atual: Processo Criativo e Atuação em Telepresença na Formação de Professores de Teatro. A primeira pesquisa foi realizada e apresentada no Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em dezembro de 2011. As provocações que emergiram desse trabalho possibilitaram a construção de perspectivas futuras, bem como a delimitação do objeto de estudo que seria desenvolvido na etapa seguinte (mestrado). Dessa maneira, a proposta é contextualizar a trajetória que viabilizou o amadurecimento das investigações que hoje estão sendo desenvolvidas para que seja possível ter um melhor entendimento das razões que impulsionaram a realização do presente trabalho.

Destacamos que o processo de busca inicial foi motivado por inquietações estabelecidas no dia a dia da prática pedagógica do Curso de Teatro a Distância oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura em Teatro da UnB. Ao considerar as discussões realizadas nas reuniões pedagógicas da equipe de trabalho a respeito de problemas identificados no curso e suas possíveis estratégias de superação, surge a seguinte questão: Qual é a opinião dos professores-estudantes<sup>2</sup> a respeito do trabalho que se tem realizado ao longo do curso? Qual é a avaliação que eles fazem do processo desenvolvido até então? Depois de realizar uma roda de conversa (novembro de 2010) com os professores-estudantes de Porto Velho – RO (polo onde identificamos mais dificuldades do que os outros dois: Ceilândia e Planaltina – DF) e ouvir os sujeitos, identificamos três questões pulsantes em suas falas:

- a) oportunizar mais tempo para a prática, buscando aproveitar os encontros presenciais para se ter maior tempo de vivência com apresentações práticas de trabalhos, ampliar o diálogo e a troca de experiências entre os professores-formadores e os professores-estudantes;
- b) garantir o comparecimento dos professores-formadores nos encontros presenciais de abertura e fechamento das disciplinas.
- c) oferecer mais experimentações práticas ao público em geral, promovendo apresentações para a comunidade.

Nesse diálogo, observamos que os professores-estudantes se mostravam ansiosos para colocar em prática os conhecimentos construídos no curso, aproveitar as experiências desenvolvidas nas disciplinas para interagir mais com os professores, colegas e com a comunidade em geral.

Em Porto Velho, apesar de o curso ser a primeira oferta de formação superior em teatro, já se observava um movimento teatral significativo na cidade. Como muitos professores-estudantes já atuavam como professores, artistas, produtores e/ou diretores de teatro da cidade, sem ter a formação específica na área, o curso ofertado pelo Pró-Licenciatura foi a primeira oportunidade que a comunidade teve para desenvolver uma formação, em nível superior, em teatro. Ao constatar que o Programa Pró-Licenciatura possibilitava a oferta do primeiro curso de licenciatura em teatro do Estado de Rondônia, observamos que existia a expectativa de a formação contemplar aspectos mais práticos do que teóricos. Nesse momento, o questionamento “Como exercitar a prática teatral na EAD?” parece se estabelecer de modo mais inquietante. Como encaminhamento do grupo, foram agendados encontros

---

<sup>2</sup> O termo professores-estudantes é utilizado no Programa Pró-Licenciatura, pois o público-alvo são professores das redes públicas de ensino (Municipal, Estadual ou do Distrito Federal).

semanais com o professor-tutor presencial no polo de Porto Velho, para que, quando houvesse necessidade, a equipe de professores de Brasília fosse conectada via Skype.

Após essa etapa, em um novo momento na cidade de Porto Velho, foi realizado um grupo focal (dezembro de 2010), que tinha como pergunta central a seguinte questão: Por que parte dos professores-estudantes tem desistido da formação? O grupo focal teve por objetivo fazer uma avaliação em um aspecto mais objetivo, compreender as razões apresentadas pelos professores-estudantes, identificar os pontos problemáticos e propor soluções. Além de possibilitar reunir informações importantes para delinear as próximas ações do curso, a realização de grupos focais também pode se mostrar eficiente para provocar a reflexão nos participantes, bem como estimular a tomada de decisões e encaminhamentos coletivos.

O uso dos grupos focais está relacionado com os pressupostos e premissas do pesquisador. Alguns recorrem a eles como forma de reunir informações necessárias para a tomada de decisão; outros os veem como promotores da autorreflexão e da transformação social e há aqueles que os interpretam como uma técnica para a exploração de um tema pouco conhecido, visando ao delineamento de pesquisas futuras (GONDIM, 2002, p. 4).

As questões apresentadas pelos professores-estudantes foram organizadas em dez categorias diferentes.<sup>3</sup> Contudo, nesse momento, serão destacadas quatro categorias que se fizeram fundamentais para trilhar o caminho proposto na pesquisa de mestrado:

- 1– problemas pessoais;
- 2 – pouca interação;
- 3– sentimento de estar sozinho;
- 4– desejo de que houvesse encontro presencial a cada 15 dias;

A primeira questão colocada pelos professores-estudantes, e de maior destaque, foi o item “problemas pessoais”, o que permite compreender que são casos específicos, vivenciados pelos professores-estudantes (adultos-trabalhadores). Dessa maneira, o perfil do público-alvo em questão interfere diretamente nas estratégias pedagógicas trabalhadas no curso e precisa ser considerado no processo.

Na segunda – pouca interação –, na terceira – sentimento de estar sozinho – e na quarta questão – desejo de que houvesse encontro presencial a cada 15 dias –, foi possível observar uma dificuldade de adaptação à proposta da EAD. É interessante destacar que é levantada uma necessidade de maior interação, porém os espaços virtuais disponíveis para

<sup>3</sup> A análise de cada uma das dez categorias está disponível no texto completo: *O Programa Pró-Licenciatura em Teatro: Reflexão-Ação em Educação a Distância* e em versão resumida no artigo: *O Programa Pró-Licenciatura em Teatro: uma experiência de EAD e utilização das tecnologias contemporâneas na prática teatral*. Disponível em: <<http://www.medialab.ufg.br/art/anais/textos/AmandaAyres.pdf>>.

isso, principalmente os fóruns, não vinham sendo utilizados com a potencialidade esperada. Neste sentido, observamos que é muito importante trabalhar com metodologias diferentes e variar as ferramentas utilizadas em cada disciplina, a fim de despertar a curiosidade dos professores-estudantes e motivar a participação *on-line*.

A utilização das mesmas estratégias pedagógicas e ferramentas por um longo período de tempo tende a desestimular os professores-estudantes e a gerar cansaço neles, o que explica uma redução na participação dos fóruns propostos nas últimas disciplinas. Refletimos também que é importante ter, ou construir caminhos, que possibilitem ao professor-estudante adquirir o perfil para se estudar a distância – muitos sentem dificuldade de estudar sozinhos, de se planejar e executar o que é proposto na plataforma.

Nessa circunstância, fica clara a necessidade de se elaborar novas estratégias pedagógicas que contemplem o público-alvo em questão (adultos-trabalhadores que sentem uma dificuldade inicial de adaptação à modalidade EAD). Dessa maneira, uma nova proposta de trabalho colaborativo começa a ser refletida como possibilidade de superação das problemáticas apresentadas.

O envolvimento do grupo de trabalho em uma proposta de colaboração mais ativa poderia despertar maior motivação, proporcionar a troca de experiências e o compartilhamento das dificuldades vivenciadas, desenvolver maior autonomia no grupo, estimular a participação e interação, aproximar os colegas e fazer do AVA um ambiente menos distante, solucionando também a necessidade de encontros presenciais frequentes. “É na escuta, após lançar desafios aos alunos, que ele percebe os diferentes movimentos, o emergir de ideias, de sujeitos antes imersos em meio à massa de 45 a 50 alunos de uma sala de aula, o surgir de vozes, de argumentos, de colaborações, da cooperação.” (LÉVY, 1999, p. 70).

O processo de “escuta ativa” aos professores-estudantes de Porto Velho em suas duas etapas (roda de conversa e grupo focal) possibilitou a realização de um breve diagnóstico, essencial para observar dois focos fundamentais norteadores para a continuidade da investigação: a prática teatral e o trabalho colaborativo como estratégias pedagógicas.

A respeito da terminologia “escuta ativa”, foi inspirada no conceito *escuta sensível* (BARBIER, 2005). Sobre ela o autor compartilha o seguinte:

Trata-se de um ‘escutar/ver’ que toma de empréstimo muito amplamente a abordagem rogeriana em Ciências Humanas, mas pende para o lado da atitude meditativa no sentido oriental do termo. A escuta sensível apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para ‘compreender do interior’ as atitudes e os comportamentos, o sistemas de ideias, de valores, de símbolos e de mitos [...] A escuta sensível reconhece a

aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado [...] É preciso sem dúvida saber apreciar o ‘lugar’ diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua palavra ou sua capacidade ‘criadora’ Mas a escuta sensível recusa-se a ser uma obsessão sociológica, fixando cada um em seu lugar e negando-lhe uma abertura para outros modos de existência, a não ser os impostos pelo papel e pelo *status*. Mas ainda a escuta sensível supõe uma inversão da atenção. Antes de situar uma pessoa no seu ‘lugar’, comecemos por reconhecê-la em seu ser, na qualidade de pessoa complexa dotada de uma liberdade e de uma imaginação criadora (BARBIER, 2005, p. 95-96).

A “escuta ativa” que propomos está imbuída na escuta sensível. Principalmente no aspecto de evitar o juízo de valor, bem como tentar compreender as questões colocadas pelo sujeito a partir dos elementos complexos que o compõe (MORIN, 2005), considerando ainda os princípios de liberdade e criação do grupo participante. Nesse sentido, no momento em que provocamos as questões, ouvimos os diferentes pontos de vista, trazemos novamente as questões, agora reformuladas a partir dos depoimentos dos sujeitos, na tentativa de buscar contemplar as falas ali presentes e reformular as questões a partir de uma dimensão colaborativa.

É uma “escuta ativa” no sentido de fazer com que o grupo ali presente se mantenha em “estágio de alerta” (fundamental também a todo ator, diretor e professor de teatro que esteja em cena ou fora dela), atento ao jogo de ação e reação (emissor-receptor) que possibilita novas reformulações, que agora são compostas por dimensões colaborativas (que contempla os diferentes pontos de vistas) das questões e provocações que naquele espaço surgiram. Na perspectiva de um jogo, poderíamos pensar da seguinte maneira: eu estou com a bola (foco), falo e jogo a bola para outro. Ele recebe a bola com as provocações que eu trouxe, reelabora a partir de sua perspectiva e passa para o outro que seguirá a mesma dinâmica. Dessa maneira, propomos um constante reelaborar ativo (ouvir – refletir – reelaborar) até que cheguemos aos elementos representativos do grupo, e não somente ao ponto de vista dos sujeitos isolados. Essa explicação é apenas uma maneira didática de apresentar a questão. No processo proposto, ele flui naturalmente desde que o mediador consiga, no momento inicial, deixar clara a dinâmica de trabalho proposta ao grupo.

A “escuta ativa” também apresenta elementos sensíveis ao que diz respeito ao círculo de cultura de Freire (1981b) e sua relação com a maiêutica socrática apresentada por Weffort (1965). Sobre essa relação, Angelim (1988) enfatiza:

Para Sócrates a meta do diálogo não seria o assunto concluído, mas sim, a própria alma do interlocutor que por meio do debate seria levada a tomar consciência de sua real situação, depois que se reconhece povoado em conceitos mal formulados e obscuros [...] o diálogo se processa em dois momentos, primeiro de ironia, quando Sócrates, reafirmando nada saber, força seu interlocutor à catarse, convencendo-o de sua ignorância, seguindo de desconstrução, onde o interlocutor-discípulo é levado,

progressivamente, pela habilidade das questões propostas, a tentar elaborar ele mesmo suas próprias ideias. Este é o momento maiêutico ou de parturição das ideias (curiosamente a mãe de Sócrates era parteira). Sócrates dialogou com escravos, que juntamente com as mulheres e os estrangeiros formavam a maioria, que não participava da democracia ateniense (ANGELIM, 1988, p. 30-31).<sup>4</sup>

Além da metodologia de trabalho aplicada, é importante enfatizar os resultados que ela proporcionou: um olhar sensível para as questões que se apresentaram nas falas dos sujeitos, proporcionando que a investigação, a partir de então, observasse com especial atenção os aspectos que envolvem a prática teatral e o trabalho colaborativo na educação dessa linguagem artística na modalidade a distância.

Desse processo emergiu uma série de estratégias pedagógicas/artísticas e de ação que, entre outras questões, tomou como foco os dois pontos principais já destacados (prática teatral e colaboração) que serão discutidos a partir de suas experiências práticas no capítulo três. Nesse momento, parece-nos necessário problematizar e amadurecer as reflexões que envolvem a prática teatral, a fim de posteriormente explicitá-las no contexto de sua aplicação na formação de professores de teatro.

---

<sup>4</sup> Assim, se podemos encontrar nesta pedagogia (libertadora de Paulo Freire) ressonâncias de um antigo princípio humanista, será igualmente necessário buscar as circunstâncias concretas que lhe atribuem sentido. No método de ensino seria possível, por exemplo, encontrar algo da maiêutica socrática, pois como em Sócrates a conquista do saber se realiza a partir do exercício livre das consciências. Contudo será preciso reconhecer que a maiêutica aqui tem um significado particular. Os participantes do diálogo no círculo de cultura não são uma minoria de aristocratas dedicada à especulação, mas homens do povo. Homens para os quais as palavras têm vida porque dizem respeito ao seu trabalho, à sua dor, à sua fome. Daí que esta maiêutica para as massas compromete desde o início o educando, e também o educador, como homens concretos, e que não possa limitar-se jamais ao estrito aprendizado de técnicas ou de noções abstratas (WEFFORT, 1965, p.7).

## CAPÍTULO 2 CONCEITOS E PROBLEMATIZAÇÕES

O presente capítulo introduz elementos que envolvem a prática teatral e a importância do desenvolvimento de processos criativos na educação. Questões que abarcam a presença física e a telepresença no teatro também são apresentadas nesse momento da pesquisa a fim de contextualizar os aspectos práticos que serão abordados no próximo capítulo.

### 2.1 Prática Teatral e o Desenvolvimento de Processos Criativos na Educação

Antes de buscarmos abordar a importância do desenvolvimento de processos criativos na formação de professores de teatro, parece-nos pertinente investigar, ainda que de forma breve, o significado da terminologia *prática teatral*. Ao buscar uma definição que nos oriente na compreensão dessa terminologia, que é tão familiar, propomos apurar os olhares para além daqueles que por nós já é conhecido, principalmente em seu caráter prático, e possibilitar o amadurecimento das questões propostas.

O primeiro passo será lembrar a definição de prática teatral apresentada no *Dicionário de Teatro* por Pavis (2005):

A prática teatral é o trabalho coletivo e produtivo dos diferentes praticantes do teatro (ator, cenógrafo, encenador, iluminador e etc.) Supõe-se que a neutralidade da palavra sirva para prevenir contra a idealização dos processos da ‘criação poética’ (PASSERON, 1996), salientando-se o fazer coletivo dos enunciadores da cena. (PAVIS, 2005, p. 303-304).

Apesar da perspectiva demasiadamente sintética e objetiva proposta pelo autor, é possível observar a presença de dois elementos principais: o trabalho coletivo e o envolvimento das diferentes pessoas “fazedoras” dessa prática artística, responsáveis pela sua construção e execução, que, ao considerar as suas especificidades, apresentam funções diferenciadas, porém um objetivo comum: a construção do processo e sua realização. O autor nos apresenta ainda uma provocação no que diz respeito à palavra *poética* refletida pelo filósofo René Passeron (2004). A respeito dela, destacamos o seguinte:

A palavra *poética* se origina do grego *poiein* (fazer). A *poética* é uma reflexão sobre o que está em obra na obra. Conceito proposto inicialmente por Paul Valéry (1937) para a arte da poesia; conceito que acabou se estendendo a todas as artes. ‘A *poética* não é criação. É o pensamento possível da criação. Ela trata de elucidar, tanto quanto é possível fazê-lo, o fenômeno da criação. Dizemos que é, simultaneamente, ciência e filosofia da criação. A *poética* pretende falar da instauração das obras’ (PASSERON, 2004, p. 11).

Nesse contexto, Laudete Balestreri (2009) em seu artigo *Cartografias Subjetivas: enunciados de um estar aí poético* nos auxilia no sentido de compreender que a *poética* se refere ao conjunto de investigações que dizem respeito à realização da obra, ou seja, aos

procedimentos anteriores que possibilitam a análise das técnicas, procedimentos, instrumentos, materiais e formas de realização da ação. A *poiética*, segundo a autora, diz respeito ainda ao criador da obra (o artista) e seu receptor (espectador), ao processo de criação, as suas condições de trabalho e, por fim, “a lógica interna da obra que é estudada, independentemente de outros critérios, a não ser os seus próprios” (BALESTRERI, 2009, p. 2049).

Dessa maneira, nos faz entender que a *poiética* considera todos os elementos necessários no desenvolvimento de um processo criativo: as etapas metodológicas, o seu processo de composição, as técnicas utilizadas, as condições de realização, os sujeitos realizadores e receptores da obra (PASSERON, 2004).

É nesse sentido – investigar os procedimentos, as etapas de desenvolvimento de processos criativos, as possibilidades técnicas, bem como os procedimentos empregados para a sua realização – que interessa a presente pesquisa. Buscar caminhos que facilitem e explicitem trajetórias/procedimentos possíveis de realizar processos de criação, bem como o exercício da prática teatral com mediação tecnológica na formação de professores de teatro tanto na educação a distância como na presencial.

Ainda sobre os aspectos que envolvem a prática teatral e o desenvolvimento de “processos criativos”, nas provocações indicadas por Pavis (2005), vale destacar que compreendemos a questão “prevenir contra a idealização dos processos da criação” se configura no sentido de evitar “canonizar determinadas práticas” (MOTA, 2007, p. 15). Explicitar a metodologia aplicada tem por objetivo torná-la operacionalizável, ou seja, realizável pelos sujeitos que propõem executá-la. Obviamente cada processo de criação é único (dependerá do diálogo, desejos e escolhas do grupo que o realizará). Contudo a utilização de procedimentos metodológicos que possibilitam a sua realização se tornam ferramentas essenciais para a sua execução. Para Mota (2007), as artes do espetáculo, em seu contexto produtivo, não têm por objetivo canonizar determinadas práticas, e sim demonstrá-las em seus procedimentos, bem como potencializar a consciência do vasto campo a partir do conhecimento de suas especificidades.

Nesse sentido, enfatizamos a importância da prática pedagógica educacional ao contemplar e estimular o processo de criação dos sujeitos. As habilidades criativas, em nosso ponto de vista, estão mais relacionadas ao acesso às etapas e ferramentas que possibilitam o desenvolvimento criador do que a um “talento” natural de apenas alguns sujeitos especiais. Todo ser humano possui potencial criador; o que diferencia um do outro é o acesso aos estímulos necessários que lhe foram/são oferecidos em seu processo de formação. No

processo educacional tradicional, as crianças vivenciam uma forte ruptura ao saírem da fase lúdica da brincadeira, da imaginação e da criação para vivenciar uma nova experiência que se baseia em manter-se sentadas em cadeiras enfileiradas onde o seu potencial de criação é limitado a escrever as letras do alfabeto e a repetir os sons por ele proporcionados. E a partir de então o seu processo de formação será marcado por um intervalo de tempo de 10 a 15 minutos de liberdade (condicionada à lista de normas da instituição de ensino) para o desenvolvimento do processo lúdico da brincadeira e diálogo com os colegas (recreio) em contraponto a horas de atrofiamento do corpo que se mantém estático nas cadeiras desconfortáveis, ouvindo o falatório dos professores que “transmitem”<sup>5</sup> incansavelmente os conteúdos das disciplinas.

Nesse contexto, Boal (2009) nos apresentará duas dimensões importantes que consideramos pertinente aqui destacar. A primeira diz respeito a um contraponto entre analfabetismo (da escrita e leitura) e o analfabetismo estético. O autor ao lamentar o grande número de analfabetos presentes nos países pobres e ricos e o poder de isolamento, repressão, opressão e exploração que ele provoca, enfatiza:

Mais lamentável é o fato de que também não sabiam falar, ver, nem ouvir. Esta é igual ou pior, forma de analfabetismo: a cega e muda surdez estética. Se aquela proíbe a leitura e a escritura, esta aliena o indivíduo da produção da sua arte e da sua cultura, e do exercício criativo de todas as formas de Pensamento Sensível. Reduz indivíduos, potencialmente criadores, à condição de espectadores (BOAL, 2009, p.15).

Boal (2009) apresenta sua argumentação no sentido de que a “castração estética” vulnerabiliza o sujeito ante a possibilidade de exercer a sua cidadania e fragiliza a absorção das mensagens impostas pela mídia e pelos meios de comunicação de massa. Nesse sentido, além de não ter condições de expressar o seu pensamento, imbuído de suas singularidades (MEDEIROS, 2005) e desejos incentivados pela educação estética, por não ter acesso aos mecanismos, procedimentos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento de processos de criação, esse sujeito apresenta maior dificuldade não somente de produzir, como também de refletir criticamente sobre as mensagens e imposições difundidas pela classe dominante, detentora dos meios de comunicação de massa presentes no cotidiano da sociedade em que está inserido.

---

<sup>5</sup> Prática denominada por Paulo Freire de Educação Bancária, criticada pelo autor na obra *Pedagogia do Oprimido* (2005) e terá o seu contraponto em uma proposta pedagógica pautada pelo diálogo e pela prática de liberdade.

A pesquisadora Maria Beatriz de Medeiros (2005) colabora com a nossa reflexão ao enfatizar que o sensibilizar para a *aisthesis*<sup>6</sup> torna o sujeito mais vivo e fluido para a contínua transformação e análise do ambiente cotidiano, contribuindo para a sua capacidade crítica e, principalmente, para o potencial criador de mais prazer estético. Para ela, o “estar atento à estética, como alerta constante, é o contrário da devastação gerada pela homogeneização dos meios de informação de massa, é a possibilidade de sobrevivência das singularidades” (MEDEIROS, 2005, p. 97).

É possível estabelecer uma relação entre a “sobrevivência das singularidades” proposta por Medeiros (2005) e as questões apresentadas por Boal (2009). Isso principalmente no que diz respeito à importância de estimular o desenvolvimento de processos estéticos dos sujeitos, a fim de trabalhar as suas capacidades criativas, bem como a possibilidade de explicitar os seus pensamentos, as suas formas de compreender o mundo, seus desejos, enfim, de se expressar. E assim, estimular novas formas de comunicação imbuídas também do pensamento sensível competente a todos os seres humanos. Boal (2009) enfatiza ainda que “o pensamento sensível é arma de poder”, quem o tem domina. Por essa razão os opressores se impõem na dominação dos meios de comunicação de massa, espaço no qual circula o pensamento autoritário e manipulador. Nessa perspectiva, se apresenta a importância de produzirmos os nossos próprios processos de criação, bem como oferecer as ferramentas necessárias para que a formação de professores contemple essa dimensão:

O produto artístico – obra de arte – deve ser capaz de despertar ideias, emoções e pensamentos semelhantes aos que levaram o artista à sua criação. O processo estético desenvolve nossas capacidades perceptivas e criativas atrofiadas, aumenta o nosso poder de metaforizar a realidade. Somos todos artistas, mas poucos exercem suas capacidades. Há que fazê-lo! Não podemos ser apenas consumidores de obras alheias porque elas nos trazem seus pensamentos, não os nossos; suas formas de compreender o mundo, não a nossa. Seus desejos, não os nossos. Elas podem nos enriquecer; mais ricos seremos produzindo, nós também, a nossa arte, estabelecendo, assim, o diálogo (BOAL, 2009, 119).

O discurso de Boal (2009) nos remete também aos elementos já destacados no tópico “A pesquisa antes da pesquisa” quando referenciamos Angelim e o diálogo proposto por Sócrates com seus discípulos em um processo de estímulo ao potencial criador dos sujeitos, seu aspecto provocador de incentivar a produção de ideias próprias em um “momento maiêutico ou de parturição das ideias”. Além de sua relação, também já citada anteriormente, com o círculo de cultura proposto por Freire (1981a), na obra *Ação Cultural para Liberdade e*

<sup>6</sup> *Aisthesis* – palavra grega que quer dizer “percepção pelos sentidos”. Foi esse significado original que Baumgarten procurou recuperar ao criar a ciência *Aesthetica* (1750/1758), “citação da cognição pelos sentidos” [*scientia conitionis sensitivae*] em oposição à lógica, a ciência do conhecimento racional. (SANTAELLA, Contracapa do livro *Aisthesis*, de MEDEIROS, 2005).

*Outros Escritos* este autor trará mais elementos importantes que compartilham com as reflexões aqui apresentadas. Entre muitos outros elementos importantes para a nossa reflexão, destacamos que, diferentemente dos animais irracionais, nós seres humanos acrescentamos à nossa vida a existência de criar, de estar no mundo, transformá-lo e ser ao mesmo tempo transformado por ele. Para Freire (1981a), existir é um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. Ele destaca que os seres humanos, como sujeitos da práxis, ao impregnar o mundo com sua “presença criadora”, deixam nele marcas de seu trabalho. As palavras do mestre inspiram nossas reflexões, ações e problematizações:

A utopia revolucionária tende ao dinâmico e não ao estático; ao vivo e não ao morto; ao futuro como desafio à criatividade humana e não ao futuro como repetição do presente; ao amor como libertação e não como posse patológica; à emoção da vida e não às frias abstrações; à comunhão e não ao gregarismo; ao diálogo e não ao mutismo; à práxis e não à ordem e à lei, como mitos; aos seres humanos que se organizam criticamente para a ação e não à organização deles para a passividade; à linguagem criadora e comunicativa e não aos ‘slogans’ domesticadores; aos valores que se encarnam e não aos mitos que se impõem (FREIRE, 1981a, p. 64).

Nesse sentido, propomos estimular a formação de professores responsáveis pela formação de outros cidadãos criadores em todos os sentidos. Criadores de pensamento sensível, de obras de arte, de estratégias, de políticas entre muitas outras dimensões complexas que os compõem enquanto sujeitos do/para/com o mundo. O potencial criador dos seres humanos precisa ser estimulado para que eles exerçam, de maneira autônoma, seus potenciais naturais de reflexão, produção de conhecimento próprio, autêntico e singular. Contrapõe-se, deste modo, à estrutura de homogeneização (MEDEIROS, 2005), à massificação (BOAL, 2009) e à de imposição de *slogans* domesticadores presentes na sociedade (FREIRE, 1981a).

Salientamos, mais uma, vez a fundamental importância de contemplar, na formação de professores, a prática artística e o exercício de construção de processos criativos. Desse modo, acreditamos contribuir no desenvolvimento das competências necessárias não somente à sua formação, mas como sujeito e cidadão que reflete, se coloca, participa e interfere criticamente na sociedade em que está inserido. E ainda, como destacado por Medeiros (2005), que tem a oportunidade de estabelecer um olhar crítico sobre a realidade cotidiana, mas também, e principalmente, consciente da sua responsabilidade na participação da formação de outros sujeitos. Na perspectiva proposta por Medeiros (2005, p. 109):

Educar é realizar a formação e o desenvolvimento do ser humano. Por estética entendemos, com Fred Forest (1993, p.128, grifos do autor), ‘o projeto de apreender aquilo que constitui, para uma sociedade dada, a um momento dado de sua própria história, [...], o mundo que lhe é sensível’. E nos ficará a questão sobre a que mundo é hoje sensível. Com Dufrenne e Merleau-Ponty, lembramos o experimentar ‘a carne

do mundo'. Para tal, seria preciso deixar-se sensível para esse mundo, ainda que imundo. Confrontá-lo com os poros abertos, deixá-lo se mostrar, falar e sentir. A educação estética é um processo de sensibilização do ser. Trata-se de permitir a formação de sensibilidade e de capacidade crítica através da experimentação de uma relação com o sensível.

## 2.2 Que Mundo é Hoje Sensível?

Pergunta difícil essa proposta por Medeiros (2005). O mundo hoje parece não mais caber dentro dele mesmo, a considerar tamanha complexidade apresentada nas diferentes dimensões que o compõe como um todo. Contudo nos ariscamos a propor um olhar, dentre infinitos outros possíveis, provocado pela perspectiva da inter-relação das temáticas que envolvem, principalmente, comunicação, produção artística, educação e veiculação de novos conteúdos.

Ao considerar o ciberespaço<sup>7</sup> como um local por onde circulam e se estabelecem todo o tipo de informação, compartilhamento e também discussão, reflexão e produção de conhecimento, um dos mundos que nos parece hoje sensível é aquele que possibilita o encontro, o diálogo, a colaboração e a democratização em seus diferentes níveis.

O ciberespaço torna-se o sistema ecológico do mundo das ideias, uma noosfera abundante, em transformação acelerada, que começa a tomar o controle do conjunto da biosfera e a dirigir sua evolução a seus próprios fins. A vida em sua completude eleva-se em direção ao virtual, ao infinito, pela porta da linguagem humana (LÉVY *apud* LEMOS, 2002, p.14).

Cada dia mais presente em nossas vidas, o ciberespaço abrange funções e possibilidades multifacetadas em nosso cotidiano – desde o acesso a bancos, museus, produções bibliográficas, filmes, vídeos, músicas, cursos, *chats* a compartilhamentos de informações e arquivos entre outros –, estabelecendo uma infinidade de possibilidades aos usuários da rede mundial de computadores. Dessa maneira, é necessário refletirmos sobre os impactos causados por esse movimento e também nos prepararmos para as rápidas mudanças por ele proporcionadas.

Ao refletir sobre a perspectiva anárquica da internet, observamos que ela se apresenta no que há de melhor e, ao mesmo tempo também, de pior. Melhor na perspectiva de dar acesso a um espaço libertário, onde é possível de tudo encontrar e também de tudo

<sup>7</sup> A palavra *ciberespaço* foi inventada em 1984 por William Gibson em seu romance de ficção científica *Neuromancer*. No livro, esse termo designa o universo das redes digitais, descrito como campo de batalha entre as multinacionais, palco de conflitos mundiais, nova fronteira econômica e cultural [...] O ciberespaço de Gibson torna sensível a geografia móvel da informação, normalmente invisível. O termo foi imediatamente retomado pelos usuários e criadores de redes digitais. [...] Eu [Pierre Lévy] “defino o ciberespaço como o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores” (LÉVY, 1999, p. 92).

disponibilizar. Sendo que esse “disponibilizar” pode tomar proporções bem maiores a considerar a possibilidade de acesso a milhares de pessoas localizadas nos diversos lugares do planeta que possuem conexão com a internet. Os sujeitos podem interagir, dialogar e colaborar com as diferentes produções disponíveis, e agora vislumbram a possibilidade de mudança de uma perspectiva individualizada para uma mais colaborativa, ampla e complexa. Nesse sentido, avaliamos que temos possibilidades incríveis no que há de melhor na utilização da rede mundial de computadores.

Agora consideramos pertinente destacar que em um espaço onde de tudo se encontra, tudo de pior também está disponível. Conteúdos não confiáveis e de péssima qualidade circulam livremente por esse imenso universo.

Enfatizamos ainda que o ciberespaço como uma das formas de representação da sociedade não poderia se distinguir muito dela no que se refere à disputa de territórios e a espaços de poder. Mais uma vez nos apropriando da reflexão de Boal (2009), que enfatiza que o pensamento sensível é arma de poder e quem o tem domina, tomamos a liberdade de inserir: o pensamento sensível, a informação e o dinheiro são armas de poder e quem os tem domina.

Observamos que questões mais complexas se apresentam por trás de toda essa “liberdade” possibilitada pelo ciberespaço. Ainda que muitas mudanças estruturais sejam provocadas pela inserção dessa nova realidade proporcionada pelo uso do computador e apropriação do ciberespaço, como sugere Murray (2003, p. 67) ao enfatizar de maneira otimista:

Pesquisadores nas áreas de realidade virtual e inteligência artificial, que tradicionalmente buscavam desafios técnicos e financeiros na esfera militar, têm deixado de modelar campos de batalhas e armas inteligentes para desenvolver novos ambientes de entretenimento e novas maneiras de criar personagens fictícios.

Murray (2003) diz ainda para não esquecermos o propósito para o qual se deu o surgimento de toda esta estrutura, que, apesar de reapropriada e redimensionada com outros objetivos, traz consigo a carga herdada não somente dos “inocentes” jogos eletrônicos, mas também pela sua própria função militar originária.<sup>8</sup>

Em outro aspecto, parece-nos inquietante questionar por que empresas como o Google, por exemplo, nos oferecem tantos serviços sem pedir nada em troca? Não há nada em troca mesmo? Será que mais uma vez a informação, o mercado e o dinheiro não se apresentam como campo de dominação? Que relação é essa? Ainda que recentemente (2012)

<sup>8</sup> Para ter acesso a mais informações sobre as ideias que deram origem a distribuição de pacotes de informação e os caminhos que levaram ao surgimento da internet e sua direta relação com a Agência de Projetos de Pesquisas Avançadas da Agência de Defesa Americana (Darpa), ver CASTELLS (1999) e SANTAELLA (2003).

o Google tenha se esforçado em divulgar/esclarecer aos usuários a sua política de privacidade, somos diariamente bombardeados por anúncios em nossas caixas de *e-mail*, e o mais interessante, eles sempre estão relacionados a assuntos do nosso interesse, ou seja, a temáticas que estão presentes nas mensagens pessoais que enviamos e recebemos em nosso cotidiano.

Este anúncio é baseado em *e-mails* de sua caixa de correio. Acesse o Gerenciador de preferências de anúncios do Google para saber mais, bloquear anunciantes específicos ou desativar anúncios personalizados. (Caixa de entrada da conta de *e-mail* pessoal. Acesso em: 30 set. 2012).

Ainda que nos proponhamos a dedicar um tempo para modificar as configurações e a desativar os anúncios personalizados, de uma maneira ou de outra, as informações que circulam em nossos *e-mails* e computadores pessoais não parecem ser tão pessoais. Estamos cercados por sistemas de tratamentos de dados e informações que monitoram tudo o que fazemos e produzimos.

George Orwell (2008) em seu livro de ficção *1984*, já fazia alusão a uma sociedade constantemente vigiada por câmeras (teletelas que possibilitavam o constante monitoramento em tempo real das pessoas) espalhadas por toda a parte. Na trama, frases como “*big brother is watching you*” (o grande irmão está observando você) se destacam no desenrolar da narrativa. Podemos até pensar que não somos pessoas tão importantes, e que as informações que circulamos não possuem caráter de sigilo. Contudo duas questões merecem destaque: a primeira é considerar o potencial de adesão que uma empresa estrangeira como o Google, por exemplo, possui. Informações estratégicas, políticas e de segurança nacional podem estar em risco e serem utilizadas com propósitos outros que não a dos interesses do País, trazendo certa fragilidade e exigindo constantes medidas de precaução. A segunda se refere à manutenção dos ideais capitalistas/mercadológicos que por meio do processo que invade o ciberespaço mantém as estruturas de poder que são nutridas pelos mesmos princípios de domínio do pensamento sensível, da informação e do dinheiro.

O terrível pesadelo de um futuro Estado totalitário foi substituído pelo quadro igualmente assustador de um modelo violentamente fragmentado que se organiza ao redor do ciberespaço e cujo controle é disputado por implacáveis corporações internacionais, agências secretas e conspirações criminosas (MURRAY, 2003, p. 36).

Ainda que essa perspectiva seja um aspecto de observação, nos mantemos otimistas em relação às possibilidades proporcionadas pelo ciberespaço. Podemos destacar, por exemplo, o conceito libertário, criativo, colaborativo e humano que envolve a disponibilização dos *softwares livres* que se estabelecem em via contrária à propriedade privada, ao individual e ao lucro. *Software livre* significa *software* que respeita a liberdade

dos usuários e da comunidade. De maneira geral, os usuários têm a liberdade de executar, copiar, distribuir, estudar, mudar e melhorar o *software* (LIBREPLANET, 2013).

### 2.3 O Ciberespaço e a Ampliação da Comunicação Interpessoal

É na perspectiva de ampliação desse conceito, já difundido pelos *softwares livres*, que estabelecemos o caminho por onde pulsa a inspiração e o otimismo em relação às possibilidades propostas pelo ciberespaço; a real viabilidade de se utilizar a própria rede mundial de computadores para inverter a lógica de exclusão, manipulação, individualismo e controle presentes nos diferentes níveis da sociedade da qual fazemos parte. Nesse sentido, o *software livre* se apresenta também como uma possibilidade de inventar, criar e recriar caminhos que possibilitem novas formas de ver, interagir e estar no mundo. “O *software* livre é uma possibilidade de essa menina reinventar coisas que precisam ser reinventadas.” (Luiz Inácio Lula da Silva em discurso proferido no 10 FISL, POA, jun/2009).

Destacamos ainda que o AVA, utilizado pela UnB, é um *software livre*. O Moodle é uma plataforma inserida nesse contexto livre de compartilhamento e recriação, espaço onde se agregam estudantes localizados em espaços geográficos diferentes a fim de realizar um processo de formação baseado na construção colaborativa dos conhecimentos.

É nessa perspectiva que Lévy (1998) nos provoca no sentido de nos responsabilizarmos ativamente pela construção dos valores éticos que povoam e alimentam o ciberespaço e conseqüentemente a sociedade. As ferramentas estão disponíveis, cabe às pessoas aproveitarem o momento histórico para amadurecer esse processo e se apropriar dele.

Ao enfatizar esse caminho, o contraponto vislumbrado é fundamentado na possibilidade de utilizar/ampliar uma proposta calcada no diálogo, na troca, na inteligência coletiva<sup>9</sup> (LÉVY, 1998), na possibilidade de estreitamento dos espaços, no potencial de compartilhamento e colaboração, sobretudo a real viabilidade de democratização de conteúdo (tanto produtores, como receptores ou interatores) diferente daquele veiculado pelas grandes empresas de comunicação de massa.

A nova mídia determina uma audiência segmentada, diferenciada que, embora maciça em termos de números, já não é uma audiência de massa em termos de simultaneidade e uniformidade da mensagem recebida. A nova mídia não é mais mídia de massa no sentido tradicional do envio de um número limitado de mensagens a uma audiência homogênea de massa. Devido à multiplicação de mensagens e fontes, a própria audiência torna-se mais seletiva. A audiência visada

<sup>9</sup> É uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em mobilização efetiva das competências. Acrescentemos à nossa definição este complemento indispensável: a base e o objetivo da inteligência coletiva são o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas, e não o culto de comunidades fetichizadas ou hopostasiadas (LÉVY, 1998, p. 28-29).

tende a escolher suas mensagens, assim aprofundando sua segmentação, intensificando o relacionamento individual entre o emissor e o receptor (SABBAH, 1985 *apud* SANTAELLA, 2003, p.16-17).

Nesse sentido, o receptor passa a ter oportunidade de sair de um papel exclusivamente passivo para estabelecer também uma comunicação com o emissor, escolher os conteúdos que deseja se relacionar, bem como produzir os seus próprios e propor o diálogo com outros receptores, ativos e participativos. Como apresenta Santaella (2003), o ciberespaço possibilita a ampliação da comunicação interpessoal, onde todos podem se tornar produtores, criadores, apresentadores, difusores de seus próprios produtos, conteúdos e obras artísticas. Dessa maneira, a antiga distribuição “piramidal” passa a modificar-se no sentido de sofrer concorrência de uma sociedade que tem poder de alimentação e integração em tempo real. A autora contribui ainda:

Com a introdução dos microcomputadores pessoais e portáteis, que nos anos 80 já estavam penetrando no mercado doméstico, os espectadores começam a se transformar também em usuários. Isso significa que começou a mudar aí a relação receptiva de sentido único com o televisor para o mundo interativo e bidirecional que é exigido pelos computadores. As telas dos computadores estabelecem uma interface entre a eletricidade biológica e tecnológica, entre o utilizador e as redes. Na medida em que o usuário foi aprendendo a falar com as telas, através dos computadores, telecomandos, gravadores de vídeo e câmeras caseiras, seus hábitos exclusivos de consumismo automático passaram a conviver com hábitos mais autônomos de discriminação e escolhas próprias. Nascia aí a cultura da velocidade e das redes que veio trazendo consigo a necessidade de simultaneamente acelerar e humanizar a nossa interação com as máquinas (SANTAELLA, 2003, p.81-82)

A partir dessa perspectiva, temos a possibilidade de inverter a lógica homogeneizadora imposta pela televisão e pelos grandes meios de comunicação de massa. Agora existe a real possibilidade de nos posicionarmos e desempenharmos um papel diferenciado do anterior, que vai além de espectadores e consumidores passivos. Para entender melhor o funcionamento desse processo, destacamos uma explicação que se apresenta para nós de modo bastante didático:

Redes de televisão e de computadores são quase o contrário uma da outra. Negroponte (1995: 156-57) explica essa diferença: uma rede de televisão é uma hierarquia distributiva dotada de uma fonte, a origem do sinal, e muitos escoadouros homogêneos, o destino dos sinais. As redes de computadores, por outro lado, formam uma treliça de processadores heterogêneos, todos eles podendo atuar como fontes e como escoadouros (NEGROPONTE, 1995 *apud* SANTAELLA, 2003, p. 89).

Ao considerar as profundas mudanças provocadas pelo acesso aos computadores e as novas formas de comunicação oferecidas pela internet um novo universo de possibilidades está agora disponível e ao alcance dos cidadãos. Resta saber por quais caminhos trilhar, o que pretendemos realizar, para que e para quem. Parece-nos fundamental levantar essa discussão e tentar contribuir para a conscientização, orientação, formação e multiplicação dos meios que

possibilitam a democratização de uma nova perspectiva de comunicação, educação, composição, realização, produção e recepção de arte. Nesse sentido, Pierre Lévy (1999) colabora ao destacar que a cibercultura não trata de uma categoria específica, mas se apresenta como a nova forma de cultura, uma evolução em nosso processo de comunicação:

Não se deve confundir cibercultura com uma subcultura particular, a cultura de uma ou de algumas ‘tribos’. Ao contrário, a cibercultura é a nova forma de cultura. Entramos hoje na cibercultura como penetramos na cultura alfabética há alguns séculos. Entretanto a cibercultura não é uma negação da oralidade ou da escrita, ela é o prolongamento destas; a flor, a germinação. Sejamos vitalistas até o fim! Se considerarmos a linguagem como uma forma de vida, o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e do tratamento da informação representa uma evolução de seu mecanismo reprodutor (LÉVY *apud* LEMOS, 2002, p.13).

Dessa maneira, destacamos aqui que nos interessa a ampliação das possibilidades, ou seja, não negamos as formas tradicionais e os conhecimentos acumulados pela humanidade ao longo dos séculos. Ao contrário, o que propomos é investigar maneiras de utilização da mediação tecnológica para dialogar e aproveitá-la em toda sua potencialidade para novas formas de criação, composição, expressão, comunicação e educação. Entendemos que a cibercultura se apresenta como a possibilidade de pensar novas maneiras de produzir, receber e interagir, viabilizar a ampliação das nossas atuações para além do espaço geográfico que ocupamos. Podemos hoje estar em mais de um lugar ao mesmo tempo (ubiquidade) e estabelecer novas relações que antes não se faziam possíveis.

O código digital da linguagem humana abriu o espaço infinito das questões, das narrativas, dos saberes, dos signos da arte e da religião. A linguagem fez crescer uma nova vida no coração da antiga, aquela dos signos, da cultura e das técnicas. A linguagem vive. Ela eleva-se em direção as formas mais leves, mais rápidas, mais evolutivas que a existência orgânica [...] A cada etapa da evolução da linguagem, a cultura humana torna-se mais potente, mais criativa, mais rápida. Acompanhando o processo das mídias, os espaços culturais multiplicaram-se e enriqueceram-se: novas formas artísticas, divinas, técnicas, revoluções industriais, revoluções políticas. O ciberespaço representa o mais recente desenvolvimento da evolução da linguagem. Os signos da cultura, textos, música, imagens, mundos virtuais, simulações, *software*, moedas atingem o último estágio da digitalização. Eles tornaram-se ubiqüitários em rede – no momento em que eles estão em algum lugar, eles estão em toda a parte – e interconectam-se em um único tecido multicor, fractal, volátil, inflacionista, que é, de toda forma, o metatexto englobante da cultura humana. (LÉVY *apud* LEMOS, 2002, p. 14).

Ao considerar esse contexto de inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade, nos são apresentadas novas maneiras de nos relacionarmos uns com os outros e de nos posicionarmos no tempo e espaço em que estamos inseridos. Novas formas de criação e educação passam a ser vislumbradas abrindo um campo fértil com incontáveis possibilidades de experimentações e investigações. Inseridos nesse turbilhão de novidades e probabilidades nos perguntamos o que nos interessa nesse grande universo de possibilidades? Como nos

encontrar dentro de toda essa constante novidade complexa? Nesse sentido, Murray (2003) contribui:

A grande expansão dos meios de comunicação nos últimos cem anos colocou-nos face a face com indivíduos particulares do mundo inteiro, porém não nos disse como deveríamos nos relacionar com eles. A exploração do espaço ensinou-nos muito sobre todos fazermos parte de uma única sociedade, mas nada sobre como encontrar nosso lugar dentro dela. A vastidão e a especificidade do computador oferecem-nos uma forma de modelar o comportamento de indivíduos singulares dentro de grandes concentrações de pessoas, de criar mundos ficcionais nos quais possamos encenar as confusões de estarmos associados a uma humanidade recentemente visível e, contudo, irresistivelmente variada, que se espalha por todo o mundo (MURRAY, 2003, p. 262-263).

O nosso desafio agora se apresenta na perspectiva de descobrir como vamos ocupar esse espaço, o que e como queremos utilizar todo esse potencial oferecido pelo ciberespaço para formar professores/artistas/pesquisadores responsáveis pela facilitação do diálogo e da relação com outros sujeitos cidadãos/criativos/singulares. Como aproveitar toda a facilidade de colaboração proposta pelas tecnologias contemporâneas para aproximar as pessoas e estabelecer novos referenciais? Quais estratégias devem ser utilizadas para estabelecer relações inovadoras, diferentes daquelas impostas por uma sociedade autoritária e castradora dos potenciais criativos e reflexivo dos sujeitos?

Só através da contracomunicação, da contracultura de massas, do contradogmatismo; só a favor do diálogo, da criatividade e da liberdade de produção e transmissão de arte, do pleno e livre exercício das suas formas humanas de pensar, só assim será possível a liberação consciente e solidária dos oprimidos [...] Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL, 2009, p. 19).

No anseio de transformar esse sonho em realidade, Augusto Boal, o Centro de Teatro do Oprimido (CTO) e o Ministério da Cultura desenvolveram um amplo trabalho de formação e multiplicadores das técnicas oferecidas pelo Teatro do Oprimido. A proposta se caracterizou em um processo de formação em rede. Contudo Boal não chegou a trazer para a discussão as possibilidades oferecidas pela rede mundial de computadores. Entendemos que o que se mostrava ainda como um sonho para essa importante personalidade do teatro, hoje apresenta condições reais de concretização. Concordamos com Boal (2009), mas propomos no seio da sua discussão política, filosófica e revolucionária incluir estratégias que possibilitem a construção de uma rede maior, mais dinâmica, dialógica e colaborativa. Para tanto, confiamos que se faz necessário pensar na construção de metodologias que se apropriem dos potenciais disponíveis no ciberespaço, bem como formar cidadãos que tenham propriedade para utilizá-lo em toda a sua capacidade.

É nesse sentido também que enfatizamos a fundamental importância da formação de professores de teatro contemplar a prática teatral, o desenvolvimento de processos criativos, bem como o desenvolvimento de capacidade técnica para povoar o ciberespaço e aproveitá-lo em toda a sua potencialidade de troca, diálogo, compartilhamento e construção colaborativa dos saberes em uma perspectiva que propõe novas formas de comunicação, produção de arte e recepção, respeitando o pensamento sensível e as singularidades dos sujeitos que o produzem e o compartilham. Dessa maneira, estamos diante de uma nova possibilidade que precisamos aprender a utilizá-la, bem como identificar o nosso papel dentro desse universo.

Nessa perspectiva, é relevante aprender a usar os meios disponíveis para comunicarmos-nos, produzir conteúdos sensíveis, poéticos, críticos e provocadores que possam superar a lógica de dominação até então utilizada pelas grandes mídias que nos impõe determinada maneira de ver o mundo e a sociedade na qual estamos imersos. Acreditamos que esse pode ser um dos caminhos possíveis para preservar as singularidades dos sujeitos, bem como nos encontrarmos no meio de todo esse turbilhão e bombardeamento massivo presente em nosso cotidiano.

Enfatizamos que não se trata de um deslumbramento pela tecnologia. O nosso posicionamento se realiza no sentido de enfatizar que, mais do que um encantamento, estamos interessados em nos apropriar das possibilidades oferecidas pela tecnologia a fim de viabilizar um mundo humano, solidário, colaborativo e, assim, explorar as potencialidades criativas dos sujeitos para além do papel de espectadores passivos de obras artísticas, pensamentos e reflexões alheias (de outrem). Não avaliamos que a tecnologia tenha o poder de mudar o mundo, quem pode fazê-lo são as pessoas. Estas, sim, podem se utilizar do potencial de comunicação, interação, difusão, compartilhamento, criação entre muitos outros oferecidos por ela, para a construção de um espaço mais sensível que respeita e representa as singularidades dos sujeitos.

Contudo a tecnologia por si só não tem muito significado sem o pensamento sensível, político e estratégico, característica exclusiva dos seres humanos que como criadores planejam tecnologias, as produzem e as utilizam. A pergunta é como aproveitar todo o potencial disponibilizado pela mediação tecnológica para a produção artística? Como realizar processos criativos de composição cênica no contexto das tecnologias contemporâneas? De que maneira essas novas formas de criação se relacionam com a formação de artistas/professores/pesquisadores de teatro?

## 2.4 Fundamentos Básicos do Teatro de Grotowski

As reflexões e análises presentes nesse tópico são motivadas pelo que nos antecede, que nos parece estranho e divergente. Sugerimos sair da zona de conforto a fim de, talvez em meio às divergências e ao confronto, encontrar também convergências, pontos comuns, dialogar, descobrir explicações e costurar possibilidades que possam nortear o caminho aqui proposto. Assim, vamos buscar inicialmente no “Teatro Pobre”, proposto por Grotowski (2011), alguns dos fundamentos básicos, que, segundo o autor, se caracterizavam como fundamentais para a existência do teatro e buscava refletir sobre a viabilidade ou não do “Teatro Rico” – rico em imperfeições (GROTOWSKI, 2011, p.15) – que propomos na presente pesquisa.

Não reivindico que tudo o que fazemos seja inteiramente novo. Estamos sujeitos, consciente ou inconscientemente, a sofrer influências das tradições, da ciência, da arte e até mesmo das superstições peculiares à civilização que nos moldou, assim como respiramos o ar do continente em que nascemos. Tudo isso influencia em nosso trabalho, embora às vezes a gente negue. Mesmo quando chegamos a certas fórmulas teóricas e comparamos as nossas ideias com aquelas dos que nos antecederam [...] somos forçados a elaborar certas correções retroativas. Essas correções nos permitem ver mais claramente as possibilidades abertas a nossa frente (GROTOWSKI, 2011, p. 19).

O autor parece assumir que tanto o processo histórico de construção dos conhecimentos como o ambiente em que estamos inseridos influenciam as nossas ações e investigações. Por concordar com Grotowski (2011) nesse aspecto, lançamos então um olhar sensível sobre essas questões, na tentativa de compreender os diferenciados momentos que provocam o surgimento dos diferentes olhares sobre o teatro e a tecnologia. Contudo reconhecemos também que é impossível abordar todos os conceitos e pesquisas realizados até então, bem como analisar em sua complexidade todo o contexto que compõe o universo da atualidade. Assim, escolhemos como ponto de partida um recorte que nos norteia no sentido de retroceder a algumas das proposições realizadas por Grotowski (2011).

Esse autor (diretor e teatrólogo) criou o teatro laboratório em 1959, onde se dedicou a investigar o universo da arte teatral e, em particular, da arte do ator. Para ele, interessava saber o que caracterizava o teatro em sua especificidade:

Desde 1960 tenho dado ênfase na metodologia. Através de experimentações práticas procurei responder as perguntas que me fiz no início: O que é teatro? O que é único no teatro? O que o teatro pode fazer que o cinema e a televisão não podem? (GROTOWSKI, 2011, p.15).

Logo de início nos parece interessante observar que, além de outras razões mais profundas que o incentivaram à busca do ritual e do mergulho no sagrado (questões em que não nos debruçaremos aqui), o crescimento massivo do cinema e da televisão sugere o

contexto de uma possível motivação de Grotowski (2011) a buscar compreender a verdadeira natureza do teatro, o seu diferencial e sua especificidade. Investigar o que pode ser realizado no teatro que não pode ser na televisão e no cinema. Nesse aspecto, o autor propõe retirar tudo que é supérfluo (maquiagem, efeitos de som, cenário, figurinos especiais), tudo que não for essencialmente necessário para o teatro acontecer, a fim de estudar em profundidade o ator e a sua relação com o público; a comunhão ao vivo, o encontro que para ele somente o teatro pode proporcionar (GROTOWSKI, 2011).

Independente do quanto o teatro se expanda e explore seus recursos mecânicos, tecnologicamente permanecerá sempre inferior ao cinema e à televisão. Portanto, proponho a pobreza no teatro. Ainda que nos conformemos com a planta de palco e auditório, para cada montagem é projetado um espaço para atores e espectadores. Isso permite uma variação infinita de arranjos espaciais entre ator e plateia (GROTOWSKI, 2011, p.19).

Hoje avaliamos que a utilização dos recursos tecnológicos amplia significativamente as possibilidades de variações espaciais entre atores e plateia. Contudo imaginamos que é necessário perpassar por mais alguns conceitos antes de aprofundarmos essa reflexão. Retomaremos essa questão quando amadurecermos as proposições sobre a telepresença. Agora parece pertinente nos debruçarmos um pouco mais sobre a concepção de teatro pobre e buscar compreender as inquietações que moveram Grotowski (1976) a mudar radicalmente o fluxo proposto até então.

O mergulho no teatro pobre de Grotowski (1976) parece, naquele momento, uma resposta ao bombardeio proposto pelos meios de comunicação de massa. Isso é sugerido pela insistência do autor em falar da importância de se buscar o diferencial do teatro em relação ao cinema e à televisão. Então a proposta radical de Grotowski (1976) consiste na retirada de todo e qualquer tipo de elemento dispensável ao teatro para investigá-lo em sua especificidade, bem como para reforçar a sua “autenticidade”.

Não podemos saber se o teatro continua necessário hoje em dia, já que o cinema e a televisão dominam todas as formas de entretenimento e atrações fazendo o uso de efeitos especiais de cores e formas. Todo mundo repete a mesma pergunta retórica: O teatro é necessário? Mas só fazemos essa pergunta para que possamos responder: sim, continua, o teatro é uma arte sempre jovem e sempre necessária. A venda de espetáculos é organizada em grande escala. Mas ninguém organiza plateias para cinema e televisão do mesmo jeito. Se um dia todos os teatros fossem fechados, muita gente não tomaria conhecimento disso por algumas semanas. Mas se alguém acabasse com os cinemas e a televisão, no dia seguinte toda a população estaria em polvorosa. Muita gente de teatro tem consciência desse problema, mas insiste na solução errada: já que o cinema dominou o teatro, do ponto de vista técnico, por que não fazer um teatro mais técnico? Então inventam novos palcos, montam espetáculos com relâmpagos, rápidas mudanças de cenários, iluminação complicada e etc., mas nunca conseguem alcançar o nível técnico do cinema e da televisão. O teatro precisa reconhecer suas próprias limitações. Se não pode ser mais rico do que o cinema, então assuma a sua pobreza. Se não pode esbanjar como a televisão que seja ascético então. Se o teatro não pode ser uma atração técnica, então renuncie à

aparência técnica. E assim, ficamos apenas com o ator ‘sagrado’ num teatro pobre (GROTOWSKI, 2011, p. 32).

Grotowski (2011) ressalta que os “truques” possibilitados pela utilização das tecnologias no teatro são falsos. A sua investigação, focada na construção de uma metodologia que tem como pontos fundamentais o treinamento do ator e a busca da perfeição desse encontro dele com o público, trouxe contribuições muito significativas para o teatro. Sem dúvida, o abandono dos recursos em prol do mergulho na especificidade do trabalho do ator possibilitou vivenciar, de maneira bastante profunda, as diferentes possibilidades de transformação em cena, na qual, a partir de um sistemático treinamento, pôde oferecer por si próprio transformações poderosas de um tipo para outro, de personagem para personagem, tudo ali acontecendo ao vivo na frente dos espectadores. Em ambas as dimensões, tanto prática como teórica, Grotowski nos traz elementos interessantes para reflexão:

O Teatro pode existir sem figurinos e cenários? Sim, pode. O Teatro pode existir sem trilha sonora para acompanhar a trama? Pode. Ele pode existir sem efeitos de luz? Claro que pode. E sem texto? Também. A história do teatro confirma isso. [...] E sem atores? O teatro pode existir? Não conheço nenhum exemplo disso [...] O teatro pode existir sem espectadores? No mínimo um espectador é necessário para caracterizar o teatro. Ficamos assim com o ator e o espectador (GROTOWSKI, 2011, p.25).

São extremamente pertinentes as considerações do autor sobre a necessidade do encontro entre os sujeitos, atores e espectadores, quando se consideramos, como já destacado anteriormente, que tal investigação está contextualizada com o momento histórico em questão e com as provocações que dele surgiram. Nesse espírito, Jerzy Grotowski é evocado aqui para problematizar as questões da presença física versus telepresença e por contribuir no sentido de destacar o que comumente dizem ser a presença a matéria-prima do teatro, ou seja, o encontro físico entre atores e espectadores em um determinado espaço. Assim, é a partir da união desses elementos que o teatro se realiza.

Apesar de Grotowski (1976) propor a retirada dos elementos que não se caracterizaram fundamentais para a arte teatral se realizar (cenários, maquiagens, figurinos elaborados entre outros) o Teatro Pobre não é desprovido de técnica. Muito pelo contrário, sem a complexa técnica de preparação do ator não seria possível a realização das transformações propostas por Grotowski em cena (FLASZEN; POLASTRELLI, 2010).

Parecem exageradas as ações acrobáticas, arriscadas dos atores, que só dificultam a emissão da voz. Em geral esse estilo é incrivelmente exigente com relação aos atores: exige uma incrível habilidade física e vocal, com contínuas mudanças de entonação, de cor e intensidade da voz (do grito ao sussurro) as quais [...] o movimento acompanha (FLASZEN; POLASTRELLI, 2010, p.72).

Dessa maneira, ressaltamos que não se trata de uma negação à técnica, mas, sim, de uma proposta que, devido as suas especificidades, supervaloriza as técnicas de treinamento do ator em detrimento das outras. Ao mesmo tempo em que Grotowski (1969, *apud* FLASZEN; POLASTRELLI, 2010) propõe investigar a especificidade do teatro e eliminar tudo aquilo que não é essencial para que essa arte se realize, Lehmann (2007) enfatiza que técnica e tecnologia sempre se fizeram presentes no teatro:

É uma questão saber se os recursos de multimídia, na medida em que representam técnicas de ilusionismo, assinalam uma ruptura definitiva na história do teatro ou se a simultaneidade possibilita com isso a incerteza sobre o status da realidade do que é apresentado, ou seja, uma nova modalidade do maquinário da ilusão que o teatro já conhecia. Imparcialmente, pode-se constatar que o teatro sempre foi também técnica e tecnologia. Ele era um 'médium' no sentido de uma específica tecnologia da representação, da qual as mais novas tecnologias midiáticas não podem representar nada além de um novo capítulo. O teatro de modo algum mostrava o homem ingenuamente, para além de toda a arte técnica. Desde a *mechané* antiga até o teatro *high-tech* contemporâneo, o prazer no teatro sempre significou também prazer com uma mecânica, satisfação com o que da 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 (LEHMANN, 2007 p. 374).

Assim como Lehmann (2007), Dudeque (2009), Carvalho (2011) e Foletto (2011) trazem um resgate histórico sobre o uso da tecnologia no teatro. Consideraremos desde a possibilidade das silhuetas projetadas pela sombra da luz solar, a manipulação do fogo, a utilização de velas até o surgimento da luz elétrica. Todos esses elementos, a partir de suas cronologias, não foram apenas incorporados no fazer teatral como possibilitaram, em cada época, novas propostas de encenação. Os autores citados acima problematizam essas questões e ressaltam a importância de Adolphe Appia (1861-1928) e Gordon Craig (1872-1966) na utilização da luz elétrica no teatro, elemento que favoreceu a tridimensionalidade da cena e novas possibilidades de se trabalhar com cenários e figurinos em diálogo com o ator no espaço teatral.

Esse tema, apesar de bastante fértil, já foi destacado por Carvalho (2011) e Foletto (2011), entre outros muitos autores, e não configurará o foco da presente investigação. O elemento que nos interessa ressaltar é que o prazer pela busca de novas possibilidades, bem como a descoberta de novas relações propostas pelas tecnologias nunca deixaram de se fazer presentes no teatro. Ao contrário, elas sempre demarcaram posição, muitas vezes, propondo a relativização de conceitos anteriores e incorporando novas formas estéticas e de composição teatral.

Então retornemos a Grotowski (2011), no momento em que, ao propor o Teatro Pobre, enfatiza que a arte teatral é realizada essencialmente a partir do encontro entre atores e espectadores naquele momento único proporcionado pela comunhão ao vivo. Ainda que

consideremos que esses elementos sejam importantes para compreendermos os aspectos que fundamentam, de maneira básica, o acontecimento teatral, compreendemos também que o teatro é uma arte viva que se renova a cada época, a cada nova experiência e a cada processo de criação. Esse elemento de renovação também pode ser observado na trajetória do próprio Grotowski (2011), que a partir de suas experiências práticas, nutria-se de novas reflexões que possibilitavam a reformulação dos conceitos estabelecidos outrora.

Provocados pela inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade e pelo momento histórico atual vivenciado, questionamos: e se os sujeitos estiverem localizados em espaços geográficos diferentes? É um impedimento para o encontro entre atores e espectadores acontecer? E se mantivermos o tempo real da ação e ampliarmos o espaço, quantas novas possibilidades de relação entre os sujeitos podemos estabelecer? É viável incorporar outros espaços em um mesmo tempo proposto por uma obra cênica artística? A tecnologia poderia permitir o encontro entre atores e espectadores geograficamente distantes? É possível proporcionar a interação entre corpos localizados em cidades, municípios, estados e até países diferentes? Será que agora podemos falar sobre a possibilidade de retirar todas as fronteiras tanto em relação ao público como em relação aos atores? Questiono, ainda, como isso seria possível? Todos os sistemas conscientes no campo da atuação fazem a pergunta: “Como fazer isto?” E é assim que deveria ser. Um método é a consciência desse “como fazer” (GROTOWSKI, 2011, p. 163). Nesse sentido, o “como fazer isto?” se configura, nesse momento, como a pergunta central da investigação aqui proposta, mais especificamente: Como realizar a prática teatral se os sujeitos estiverem em espaços geográficos diferentes?

## 2.5 Mediação Tecnológica e Telepresença

Considerando que com a utilização dos recursos de transmissão ao vivo (*broadcast*), disponível no *ustream* (<http://www.ustream.tv>), no *livestream* (<http://new.livestream.com>), entre outros *sites*, é possível que pessoas localizadas em espaços geográficos diferentes possam atuar e transmitir (em tempo real) a sua apresentação, cena, experimentação, exercício para várias pessoas que podem apreciar a obra em um espaço presencial ou na própria *web*. Ao considerar ainda que os recursos como o Skype, Google+, entre outros, também possibilitam a transmissão de pessoas – seus gestos, movimentos, sons – em tempo real, acreditamos que, a partir desses recursos, podemos experimentar a utilização dessa tecnologia

para trabalhar com princípios que envolvem a prática teatral com sujeitos localizados em espaços geográficos diversos.

Em termos práticos, se existe a possibilidade de estar aqui e em outro lugar ao mesmo tempo, se é possível que o corpo aqui presente seja transmitido em tempo real para outros locais, esse mesmo corpo e/ou um conjunto de corpos (que podem estar juntos presencialmente ou separados e serem incorporados em um mesmo espaço), é possível também realizar a prática teatral com sujeitos que se encontram geograficamente distantes, bem como propor a interação entre atores e espectadores presentes fisicamente e telepresentes.

A telepresença “significa estar aqui e estar em algum outro lugar ao mesmo tempo” (SANTAELLA, 2003, p. 196) Acrescentamos à fala da autora: “estar aqui e **estar em alguns outros lugares** ao mesmo tempo”. (grifo nosso)

Ferreira (2010), em sua dissertação de mestrado, faz uma ampla discussão a respeito da telepresença. A autora discorre sobre o histórico desse recurso tecnológico e avança ainda nos conceitos de telepresença em circuito fechado (sem interação) e telepresença em circuito aberto (com interação). A televisão convencional, por exemplo, é um caso de telepresença em circuito fechado, onde – por enquanto até a chegada definitiva e a popularização da TV digital – é possível apenas receber a imagem transmitida pela emissora. Já no caso do Skype, entre outros, que podemos ver, ouvir, responder e interagir em tempo real é um caso de telepresença em circuito aberto. Dessa maneira, se existe hoje a disponibilidade de utilizar os recursos de telepresença em circuito aberto, podemos fazer com que sujeitos presentes fisicamente interajam com outros sujeitos localizados em espaços geográficos diferentes por meio da telepresença.

Nesse sentido, Araujo (2005), além de enfatizar que a telepresença ocorre em uma situação física e real, contribui ainda:

O ‘estar’ ou ‘não estar’ presente é determinado mais por fatores psicológicos e pela rapidez do sistema em dar *feedback* da presença. A presença depende de a interação ser agenciada continuamente e da capacidade do usuário se sentir socialmente engajado e próximo do outro interlocutor (ARAUJO, 2005, p. 10).

A autora destaca a importância de se propor a abstração da noção cartesiana da realidade, do dualismo que separa corpo e mente, bem como destaca que o problema da presença não é a realidade em si, mas a percepção da realidade que é sempre intermediada pela mente. Assim, é necessário considerar também os aspectos psicológicos e cognitivos que são acionados em uma proposta que insere a extensão da presença a partir da utilização do recurso da telepresença. Araujo (2005) acrescenta ainda que a presença física não apresenta

maior veracidade que a telepresença. O que se faz importante é a construção de um ambiente que possibilite a realização da percepção o mais natural possível não no aspecto realista, mas no sentido de possibilitar que a constante atualização dos dados estabeleça um diálogo em tempo real, uma experiência única e autêntica, onde o sujeito se sinta presente.

Ainda sobre esse aspecto da presença, Rubens Velloso (diretor da Cia Brasileira Phila 7, que pesquisa novas linguagens e diferentes mídias em processos de composição na cena), abre o diálogo sobre a questão da presença física e da presença virtual a partir de um olhar geracional. Nas palavras de Velloso (2011, p. 104), [...]

[...] essa geração que nasceu com a Internet tem o seu olhar todo modificado, no sentido de que a presença física e a presença virtual são vistas como duas formas de presença. Com manifestações diferentes, mas são presenças: uma presença carbônica, que é como nós estamos aqui, e a presença silícica, quando está na rede. Quando você trabalha com isso, me interessa a potência do teatro na singularidade do local onde ele se dá. Me interessa (sic) o que está em torno – e que ainda está em fase embrionária e que está começando a explodir sem rumo, o que é bom. Me interessa, (sic) a partir disso, potencializar estas duas formas de presença e quebrar as paredes do teatro, fazer com que ele, na força que tem como uma forma de presença, desdobrar essa reflexão para fora dele e de fora dele lá para dentro.

Nesse sentido, destacamos que não há a necessidade de tentar reproduzir a presença física telepresencialmente<sup>10</sup> por mais que esta possa ser uma escolha. Em nosso caso buscamos, ao contrário, aproveitar as potencialidades da telepresença para o processo de composição. A sugestão é que o ator telepresente explore elementos que não podem ser realizados por um ator presente fisicamente e, ao assumir a proposta, convidamos os espectadores a fazer parte do jogo. Dessa maneira, o diálogo com o público passa a ter um espaço importante. Se a proposta é apresentada de maneira clara – como proposto no anti-ilusionismo de Brecht – a extensão da presença do ator passa a ser explícita, e essa relação que é estabelecida e negociada passa a ter seu espaço no teatro. O espectador é convidado a ser comparsa do processo, a compreender a proposta e dela fazer parte.

A forma como a mente percebe o mundo é o modo como a mente experencia o mundo, e não porque somente o que existe é o que se vê, mas porque o mundo expande-se em signos, em pensamentos, em mente e porque há um *continuum* percepção/experiência (ARAUJO, 2005, p.13).

Acreditamos que é importante que o público tenha consciência dos elementos que são expostos para que naturalmente vivencie a proposta e, assim, faça parte do jogo proposto. O uso da tecnologia, nesse caso, não é trabalhado no sentido de viabilizar um processo ilusionista descontextualizado, ou seja, proporcionar uma ilusão que tenha por objetivo,

<sup>10</sup> Não usamos o termo presença virtual, como Velloso (2011) e vários outros autores, e sim telepresença, pois ela é mais ampla. Falamos de “presença a distância”, que pode se realizar com ou sem o uso da internet (como no caso da voz ao telefone, da projeção da sombra do ator, etc.).

simplesmente, fazer uma demonstração de efeitos, sem propor um diálogo com o espectador. Ao contrário, os recursos são colocados abertamente para que o público possa covivenciar a experiência que ali está colocada e compreendê-la. Destacamos “compreendê-la” aqui a partir de suas dimensões, singularidades e entendimentos pessoais, ou seja, ao mesmo tempo em que se propõe uma experiência de covivenciar o processo, dialogar e se aproximar, entendemos que o espaço de criação do espectador também deve ser estimulado.

A viabilidade da técnica evidencia que aqui ocorre um jogo consciente com a ‘presença’ – sua extensão e sua modificação artificiais. [...] como procedimentos realizados conscientemente, as mídias não se reduzem a uma produção de efeitos e de afetos, mas apontam para uma instância organizadora o grupo de teatro, que estabelece um diálogo virtual com a consciência do espectador, um diálogo que, apesar de todas as camadas temporais da presença e da ausência, tem lugar no espaço-tempo do teatro. (LEHMANN, 2007, p. 386).

Nesse sentido, Lehmann (2007) destaca ainda que a presença é oscilante; ela é experimentada ao mesmo tempo como ausência, como algo que já foi e que já passou. Ela assinala um acontecimento que esvazia o imediato e nesse vácuo faz surgir a recordação e a antecipação. Desta forma, o presente não é algo que possa ser compreendido conceitualmente, devido ao seu constante processo de fragmentação do agora em novos pedaços de “ainda agora” e “agora mesmo”.

Ao considerar as complexidades dessa presença, que está imbuída de diferentes dimensões temporais do antes, do agora e do depois, Lehmann (2007) faz referência à reflexão proposta por Heiner Muller (1996) que propõe um novo olhar sobre as questões anteriormente abordadas por Grotowski: “a especificidade do teatro não é exatamente a presença do espectador vivo, mas a presença do moribundo em potencial” (MULLER, 1996, p. 95, *apud* LEHMANN, 2007, p. 240). Essa reflexão sobre o tempo nos remete a questões também destacadas no “manifesto da transdisciplinaridade” de Basarab Nicolescu (1999, p. 11):

É necessário ressaltar que o tempo dos físicos já é uma aproximação grosseira do tempo dos filósofos. Nenhum filósofo conseguiu seriamente definir o momento presente. ‘Quanto ao tempo presente’, — já dizia Santo Agostinho — ‘se ele sempre fosse presente e não passasse, deixaria de ser um tempo, seria a eternidade. Portanto, se o tempo só é tempo porque ele passa, como podemos dizer que ele é, ele que só é porque está a ponto de deixar de ser; e portanto não é verdade dizer que só é um tempo porque tende ao não-ser’. O tempo presente dos filósofos é um tempo vivo. Ele contém em si mesmo tanto o passado como o futuro, não sendo o passado nem o futuro.

Sob este prisma, se o tempo “só é porque está a ponto de deixar de ser”, a relação entre o que é, o que já foi e o que será também pode se estabelecer em uma relação de complexidade com a presença e a ausência, assim como para o som e silêncio. Compreendemos que a partitura corporal executada por um ator em cena é composta por

elementos que envolvem sua presença e sua ausência, como também uma obra musical realizada por um músico conterá elementos que envolvem o som e o silêncio (pausa).

Nesse sentido reconhecemos a fundamental importância de se relativizar os conceitos, propor um olhar sensível sobre as questões. Considerando esse aspecto, refletimos ainda: será que a presença no teatro não poderia ser relativizada antes mesmo do surgimento da telepresença? Será que uma “presença parcial”, no teatro, já não poderia ser observada desde as tragédias gregas? É possível observar que cenas de grande ápice, características e de fundamental importância nas tragédias não ocorriam diante dos olhos do público. O momento em que Édipo arranca os olhos, por exemplo, não é realizado com a presença física dos atores em cena, o espectador sabe que o episódio aconteceu, pois ele é narrado pelo emissário:

Vimos então, ali, a rainha, suspensa ainda pela corda que a estrangulava... Diante dessa visão horrenda, o desgraçado solta novos e lancinantes brados, desprende o laço que a sustinha, e a mísera mulher caiu por terra. A nosso olhar se apresenta, logo em seguida, um quadro ainda mais atroz: Édipo toma seu manto, retira dele os colchetes de ouro com que o prendia, e com a ponta recurva arranca das órbitas os olhos, gritando: ‘Não quero mais ser testemunha de minhas desgraças, nem de meus crimes! Na treva, agora, não mais verei aqueles a quem nunca deveria ter visto, nem reconhecerei aqueles que não quero mais reconhecer!’ Soltando novos gritos, continua a revolver e macerar suas pálpebras sangrentas, de cuja cavidade o sangue rolava até o queixo e não em gotas, apenas, mas num jorro abundante. Assim confundiram marido e mulher numa só desgraça, as suas desgraças! (SÓFOCLES, [s.d.], p. 64)

Dessa maneira, é possível observar que a possibilidade de se ter uma “presença parcial” está imbuída no fazer teatral desde a Antiguidade Clássica. Será que a função desse emissário não pode ser comparada à mediação proposta pela tecnologia hoje? A mediação realizada pelo emissário acontece graças ao recurso da fala que permite que a personagem conte ao público o que aconteceu e faça com que esse fato se torne “real”. Em nosso caso, os recursos de *broadcast*, associados ao projetor, a tela branca ou outro aparato ao computador e à câmera possibilitam essa mediação, fazendo com que o ator telepresente se revele em cena de maneira “real”. Além das tragédias gregas, Gontarski (2006) assegura que podemos considerar também esse “indício de presença” nos trabalhos de Beckett:

O paradoxo do corpo visível ou invisível, em cena ou fora de cena, corpóreo ou incorpóreo e, nos últimos textos para TV, real ou eletrônico, é explorado desde sua primeira peça encenada. Uma das mais originais personagens criadas por Beckett – Godot – não é materializada fisicamente ainda que permaneça onipresente, exercendo um sufocante controle sobre as outras personagens corporificadas. Isso é uma efetiva ironia para alguém como Beckett que desfrutava e até se sentia revigorado com a concretude, a fisicidade, a ‘agoridade’ (*thereness*) do teatro, mesmo com ele trabalhando incessantemente para minar e corroer isso (GONTARSKI, 2006, p. 3).

Gontarski (2006) sugere que parte do encantamento de Beckett com o teatro se dá exatamente pela possibilidade de brincar com esse “real”, subverter a lógica dessa presença,

desse agora, provocar a plateia no sentido de questionar o que ela acredita estar assistindo. Nesse sentido, Beckett ironiza, brinca e desafia a verdade observada no discurso de Grotowski; ele ataca as convenções teatrais e possibilita a extrapolação da lógica colocada até então.

Para o teatro é essencial não apenas a consideração do modo de ser virtual da presença, mas também sua sobredeterminada qualidade de copresença, de desafio mútuo. Se há um paradoxo do ator, há antes de tudo um paradoxo de sua presença. Recebemos os gestos e sons que ele nos dá não simplesmente como algo que vem dele próprio, da plenitude de sua realidade, mas como elemento de uma situação complexa, que por sua vez não pode ser resumida como totalidade. O que deparamos certamente é uma presença, mas ela é diferente da presença de uma imagem, de um som, de uma arquitetura. Ela é uma copresença objetiva referida a nós – mesmo que não seja essa a intenção. Por isso, já não se sabe ao certo se essa presença nos é dada ou se somos nós, os espectadores, que primeiramente a produzimos (LEHMANN, 2007, p. 236-237).

Dessa maneira, é fundamental que ambos os sujeitos, atores e espectadores, estejam conscientes do jogo proposto para que a relação possa acontecer. Saber que estamos sendo observados, bem como ter a consciência de que o outro sabe que sabemos que estamos sendo observados, é importante para a realização do diálogo e da relação que ali se propõe que aconteça. A respeito desse aspecto, Burnier (2001) e Carvalho (2011) ressaltam que “o espetáculo é um jogo de ação e reação”. Ferracini (2011) contribui ao destacar que a relação não ocorre somente a partir de uma imposição da ação realizada pelo ator e nem também de uma recepção passiva dos espectadores, mas de uma “ativação conjunta” entre espectadores e atores. Ambos os sujeitos assumem uma postura ativa:<sup>11</sup> atores que propõem as ações e espectadores ao entrar no jogo que é realizado colaborativamente (todos juntos) naquele tempo (momento) e espaço(s) [local(is) onde ocorre(m)] de comunhão e encontro dos envolvidos. Ainda a respeito desse aspecto, Ferracini (2011, p. 142-143) enfatiza:

O que eu chamo presença é a relação de potência do jogo, de quando você consegue fazer com que o público se relacione em uma relação de jogo teatral, jogo cênico. Se a capacidade de presença é justamente a relação de jogo, então a presença está deslocada do feitor da presença: não sou eu que me coloco enquanto presença – eu tenho toda uma técnica para fazer isso, mas não garante nada. O que garante é justamente aquele momento, ou aquele lugar e momento, a cada noite, a cada apresentação, que eu tenho que me diluir e criar e recriar de novo esse espaço de jogo com o público. Se pensarmos em deslocar a presença para a capacidade de relação e de cocriação, os pontos que vão gerar essa relação independem do carnal. Não é o ator que ‘impõe’ a presença; se você cria essa relação de jogo, pode ter um ator e um vídeo, o ator e o espectador – e esses três têm que entrar numa relação de mistura.

Nessa perspectiva Ferracini (2011) destaca ainda que apesar de o Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp (Lume) – grupo ao qual pertence como ator

<sup>11</sup> A partir também dessa relação ativa entre atores e espectadores que propomos o termo “escuta ativa” realizada no grupo focal apresentado no item “A pesquisa antes da pesquisa”.

e pesquisador – trabalhar na perspectiva de uma relação pontual entre corpo presente enquanto carne, em sua compreensão, pode haver outras variáveis. Vai depender de como fazer essas variáveis (técnica e organicamente) se potencializarem e se relacionarem. Enfatiza ainda que não vê problema em tirar o ator de cena, desde que se crie uma potência poética, ou seja, “não é a questão da presença do ator em contraponto a um vídeo, ou em contraponto a outra tecnologia que supostamente tire o ator de cena” (FERRACINI, 2011, p.143). O importante é criar mecanismos que possibilitem o jogo acontecer, construir relações poéticas e potentes que possibilitem o desenvolvimento de um papel ativo e receptivo, no sentido de identificar como que os espectadores entram no jogo, como o processo de relação e cocriação se efetiva naquele tempo e espaço proposto ao desenvolvimento da arte teatral.

Ao problematizarmos a questão da presença e buscarmos a compreensão da importância de se relativizar os conceitos, observamos que o uso de uma qualidade de presença diferenciada não é uma novidade no teatro. Como já pontuados os exemplos das tragédias gregas e as obras de Beckett, Ferracini (2011) também aponta elementos desse aspecto e contribui com a nossa reflexão:

Nesse contexto, não dá para falar que o teatro na internet é inválido; talvez você possa não chamar isso de teatro, mas é uma forma de expressão que usa uma tecnologia absolutamente contemporânea como material de expressão – é a internet não apenas como modelo informacional, mas como um meio próprio de expressividade. E tem outra coisa também: as pessoas esquecem que, por exemplo, os dadaístas já tinham abolido o ator. Há peças deles em que você tinha luz, cenários que entram e passam choques nas cadeiras em que você está sentado, música e nenhum ator em cena – e isso é o espetáculo. Os dadaístas, lá no século XX, já aboliram – ou relativizaram – essa relação de presença, então porque que você está reclamando disso agora? (FERRACINI, 2011, p. 146-147).

Além de contribuir com nossas reflexões que propõem a relativização dos conceitos, principalmente da presença, e a visão da internet como um meio de expressão, Ferracini (2011) critica a tendência, que, segundo ele, aparece de maneira geral hoje de se usar a tecnologia como acessório, em que não há uma preocupação criativa de colocá-la como um agente ativo. Ele pontua ainda que qualquer uso de tecnologia tem de ser pensado na perspectiva de linguagem, um elemento potente que entre em composição e diálogo com todas as outras dramaturgias (do ator, cenário, iluminação, etc.), para, assim, criar o jogo.

Qualquer tipo de linguagem nova que apareça pode ser muito bem-vinda, desde que consiga despertar o desejo de relação no espectador, uma relação de sensibilidade com quem está vendo. Ao mesmo tempo em que ele enfatiza na citação acima “talvez você possa não chamar isso de teatro, mas é uma forma de expressão”, ele reconhece também que a problematização desse aspecto é mais complexa, quando falamos da criação de uma nova linguagem, a qual não podemos chamá-la de “teatro clássico”, mas de “teatro digital”. O

aprofundamento desse discurso na densidade em que ele se apresenta poderia nos levar a uma discussão bastante complexa e sem fim. Contudo avaliamos ser importante e inevitável pontuar alguns elementos principais que são pertinentes a essa temática. Ainda na perspectiva de Ferracini (2011, p. 145), [...]

[...] uma coisa é pensarmos a tecnologia no teatro e outra coisa é pensar na relação digital no teatro, que é uma relação muito mais recente e contemporânea [...] acho engraçado as pessoas que criticam pelo fato do teatro ‘estar saindo da sua área’. Primeiro porque parece uma questão muito territorial, de que ‘este é o meu lugar e ninguém pode tirar’; segundo, no sentido de que esse é o ‘meu’ modo de expressão e não posso deixar ele se transformar. Todo modo de expressão se transforma em outro modo de expressão; quando a internet começou diziam que os livros iriam acabar. Existe um medo de que a tecnologia ou a digitalização *a posteriori* abarque ou destrua o que vem antes. É uma questão modernista demais, e quando falo modernista falo de retrógado, porque o modernismo é retrógado, no sentido do que vem depois destrói o que vem antes. Existe uma convivência de várias linguagens, pois a partir do momento em que as tecnologias vão aparecendo elas também se multiplicam. O que é feito hoje você pode chamar de teatro digital ou outro nome; a fotografia em movimento calhou de se chamar cinema, e daqui a pouco o teatro na internet pode vir a ser outra coisa.

## 2.6 Diálogos com o Teatro Digital

Ferracini (2011), ao destacar a existência de uma convivência de várias linguagens (retomaremos a esse ponto mais adiante) e fazer uso da expressão *teatro digital*, nos traz uma contribuição importante a qual temos o interesse de amadurecer um pouco mais. Não podemos afirmar exatamente onde e em que momento ela surgiu. Contudo é possível destacar alguns elementos relevantes no que diz respeito à contextualização desse conceito.

A pesquisadora Nadja Masura (professora da Universidade de Maryland no nordeste dos Estados Unidos) iniciou a sua pesquisa sobre o tema em 2000, e em 2002 publicou o artigo *Explication of Digital Theatre*, momento em que buscou definir o conceito. Nesse artigo, Masura (2002) explica a expressão *teatro digital* como um evento que inclui teatro “tradicional” e elementos da tecnologia contemporânea. Ou seja, a autora foca a especificidade do teatro e a utilização das tecnologias, evitando perpassar pela infinidade de possibilidades apresentadas por outras formas de teatro que não trabalham na perspectiva de mediação tecnológica, bem como de outras linguagens artísticas (diferentes do teatro) que utilizam o computador em seus processos de criação. Esse elemento se apresenta bastante importante em nossa investigação, já que observamos uma dificuldade inicial em localizar pesquisas que abordem o nosso campo de interesse com a especificidade e delimitação do objeto proposto.

Nesse sentido, com enfoque no campo delimitado, Masura (2002) partirá de alguns elementos fundamentais para a realização/definição do Teatro Digital. São eles: tecnologia

digital como aspecto de produção; existência de atores e espectadores humanos ao vivo (realização com o mínimo de mediação humana presente fisicamente); existência de interação entre os sujeitos; uso de palavras faladas, áudio e imagem midiática.

Observamos que a presença humana e um mínimo de interação entre os sujeitos no momento em que a obra acontece são elementos fundamentais na realização do Teatro Digital, aspecto que define, segundo Masura (2002), a especificidade do teatro em relação às outras linguagens artísticas.

Masura (2002) reconhece que apesar de o teatro hoje ser uma palavra ambígua e que a tarefa de propor uma definição única seria um tanto difícil, já que o teatro vivencia uma constante reformulação de experiências que desafiam as regras como parte da prerrogativa artística, torna-se relevante focar os aspectos supracitados (o humano, o ao vivo, a interação entre os sujeitos e os códigos que transmitem significados em algum nível) para delimitá-los como campo de estudo. Masura (2002) afirma que, com esses elementos fundamentais, o Teatro Digital pode incluir qualquer outra coisa. Já a respeito da especificidade do termo *digital* a autora propõe a seguinte definição:

A palavra ‘digital’, tomando o contexto de tecnologia digital, é qualquer tecnologia relacionada ou mediada por computadores que transforma analógico ou informação ‘ao vivo’, como as ondas sonoras, imagens visuais, em informação digital ou binária e podem ser manipuladas e reproduzidas não linearmente (MASURA, 2002, p.1).

A pesquisa de Masura (2002) apresenta-se como elemento de destaque para uma melhor delimitação do campo proposto tanto no artigo *Explication of Digital Theatre* como posteriormente (2008) em sua tese de doutorado *Digital Theatre: a ‘live’ and mediated art form expanding perceptions of body, place, and community* são disponibilizados elementos muito significativos, onde podemos visualizar o Teatro Digital como uma mescla que possibilita a extensão do corpo do artista, a expansão do conceito de lugar e a criação de novos modelos de comunidade global (MASURA, 2008).

Ainda que reconheçamos a fundamental relevância da pesquisa de Masura (2008), é pertinente destacar que ela não é a única a se apropriar do Teatro Digital. Segundo Foletto (2011), a companhia catalã La Fura Dels Baus também se apresenta como uma referência na área, principalmente, ao publicar em 2008 o *Manifesto Binário*. Nele é possível ter acesso, de maneira objetiva e sintética, a elementos fundamentais nos quais o Teatro Digital se estabelece. Destacamos trechos do *Manifesto*:

Teatro digital se refere a uma linguagem binária conectando o orgânico com o inorgânico, o material com o virtual, o ator de carne e osso com o avatar, a audiência presente com os usuários da internet, o palco físico com o ciberespaço. [...] A internet é a realização de um pensamento coletivo, orgânico e caótico, que foi desenvolvido sem hierarquia definida. O teatro digital se multiplica em milhares de

representações, em que os espectadores podem colocar imagens de suas próprias subjetividades, por meio de mundos virtuais compartilhados. [...] A tecnologia digital torna possível o antigo sonho de transcender o corpo humano. Assim, o ciberespaço pode ser habitado por corpos com um novo invólucro de representação, entre a subjetividade e a materialidade. [...] Temos que deixar nossa própria pele para chegar a uma referência comum de percepção. Os papéis do ator, do autor e da plateia tendem a se misturar. [...] A cultura digital não significa mais uma tecnologia de reprodução, mas a produção imediata. Enquanto no passado a fotografia dizia ‘era assim’, congelando um instante, a imagem digital diz no presente ‘é assim’, unindo o ato real, o teatro, o aqui e agora. O teatro digital permite que a imagem se altere de uma configuração para outra, atual e virtual, deixando-a em diversos planos: um ícone da síntese que sempre será humano (FOLETTTO, 2011, p. 57-58).

O La Fura Dels Baus levanta interessantes questões que contextualizam parte dos elementos discutidos na presente investigação. Destacaremos alguns: a relação entre o material e o virtual, a interação entre público/atores presentes fisicamente e internautas/atores telepresentes; o uso de elementos tradicionais em diálogo com os disponíveis pelas tecnologias contemporâneas; a interação entre sujeitos (atores e espectadores) localizados em diferentes espaços; a produção colaborativa e imediata de novos conteúdos; a oportunidade de coautoria/coparticipação na obra, estreitando a distância entre produtores e receptores; a possibilidade de multiplicação do(s) corpo(s) localizados em diferentes espaços, para o contexto da obra e transcendê-los; a ampliação do espaço em que a obra se realiza. Todos esses elementos em um processo inter-relacional propõem a composição poética de uma nova obra dialógica, complexa e híbrida chamada de Teatro Digital por Masura (2007) e apropriada por La Fura Dels Baus e outros grupos de artistas e pesquisadores.

Não obstante, o Teatro Digital venha, aos poucos, ganhando espaço nas discussões e práticas artísticas, ainda é um termo bastante aberto e por isso se apresenta como um campo fértil para diferenciadas pesquisas. Um aprofundamento muito sistemático nesse momento nos desviaria do foco pretendido, contudo avaliamos que seja pertinente pontuar, mesmo que de maneira breve, outros termos que dialogam com o Teatro Digital.

Como nos apresenta Masura (2002) e Foletto (2011) o *Virtual Reality Theatre* (Teatro de Realidade Virtual), utilizado por Mark Reaney em sua *University of Kansas ‘Virtual Reality’ Theatre Lab*, investiga o uso de realidade virtual (e tecnologias relacionadas) no teatro. Este se apresenta como uma subcategoria do Teatro Digital, que tem como foco a utilização da imersão em realidade virtual em diálogo com as práticas teatrais tradicionais (atores, diretores, peças de teatro, ambiente de teatro), em que há utilização de projeções de imagens em 3D na ambientação da cena, bem como experiências de transmissões ao vivo pela internet de espetáculos realizados pelo grupo (desde 1999).

Outra terminologia apresentada pelos autores que merece destaque é *Computer Theatre* (teatro computacional) denominada pelo brasileiro Claudio Pinhanez no Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Para o autor, *Computer Theatre* “trata do fornecimento de meios para melhorar as possibilidades artísticas e experiências de atores profissionais e amadores, ou de audiências claramente envolvidas em um papel de representação em uma performance”<sup>12</sup> (PINHANEZ, 1996, p. 64). Pinhanez (1996) faz uso da tecnologia no teatro com o intuito de ampliar as possibilidades de experiências que envolvem atores e espectadores. Nessa proposta, no caso da experiência dos atores, ele propõe ainda o conceito de hiperator, que consiste ainda na perspectiva de expansão de suas capacidades expressivas por meio do uso da tecnologia. Nas palavras do autor:

O hiperator expande o corpo do ator para que ele seja capaz de acionar luzes, sons ou imagens por uma tela na cena; para controlar sua presença final ao público se sua imagem ou voz é mediada através do computador; para expandir suas capacidades sensitivas pelo recebimento de informações através de fones de ouvido ou óculos de vídeo; ou para controlar os dispositivos físicos como câmeras, partes de cenário, robôs ou a maquinaria no teatro (PINHANEZ, 1996, p. 65).

Observamos que o foco de Pinhanez (1996), assim como em nosso caso, apresenta-se na perspectiva de utilizar as tecnologias no teatro para ampliar as possibilidades e potencialidades disponíveis em processos de composições cênicas. É possível observar que em uma proposta desse porte o ator precisa ter consciência e controle de sua presença, ou de suas presenças caso ele esteja sendo transmitido para mais de um local ao mesmo tempo. Isso exige desse ator treinamento específico que possibilite a inserção de novos domínios corporais e, sobretudo, espaciais, já que existe uma ampliação do espaço no qual esse ator estará em atuação.

Os conceitos de *Virtual Reality Theatre*, de Mark Reaney, e *Computer Theatre*, de Claudio Pinhanez, segundo Nadja Masura (2008), apresentam-se como subcategorias que se inserem no conceito maior de Teatro Digital. Contudo existem ainda outros termos e conceitos. Destacamos mais dois para exemplificar: *virtual theatre* e *desktop theatre* (ambas as expressões desenvolvidas na Califórnia: a primeira na Universidade de Stanford; a segunda, na Universidade de San Diego). Estas por não trabalharem com a participação

<sup>12</sup> Um aprofundamento sobre performance nos desviaria do campo de investigação proposto. Contudo destacaremos aqui as definições usadas por Cohen (1989), com o intuito de situar o leitor a respeito do conceito que, apesar de apresentar campos de fronteira com a nossa proposta, se mostra enquanto uma linguagem artística imbuídas de suas especificidades. Utilizamos o termo no sentido de eventos fora dos padrões convencionais do espetáculo teatral, que podem associar ideias, artes visuais, teatro, dança, música vídeo, poesia, geralmente se utilizando de espaços não destinados ao teatro, e muitas vezes envolvendo o público em um ritual cênico, no qual tende a se tornar participante, em detrimento de sua posição de assistente.” (COHEN, 1989, p. 28-30).

efetiva de atores e espectadores presenciais (em algum espaço) não estão inseridas no contexto de Teatro Digital. Em ambos os casos são processos de criação apresentados exclusivamente via computador, em que as personagens são “avatares” (agentes inteligentes ou personagens sinéticos) mais relacionados a jogos eletrônicos. Em contrapartida, Masura (2008) não considera essas manifestações artísticas no escopo delimitado pelo campo Teatro Digital.

Existe ainda grande diversidade de outros conceitos que, apesar de estabelecer possíveis diálogos e pontos de fronteira, também não estão inseridos no universo proposto pelo Teatro Digital. Destacaremos mais dois, a fim de que tenhamos um ponto de vista sobre o grande universo de inter-relações possíveis em uma proposta artística de mediação tecnológica: a) *live art* (arte ao vivo) e b) *telematic art* (arte telemática).

Em nosso entendimento, pode haver a possibilidade de esses dois conceitos amplos abarcarem o Teatro Digital, isto é, nesse caso o Teatro Digital, a depender da proposta estabelecida, poderia se apresentar como uma subcategoria tanto de *live art* como *telematic art*. Já que eles estabelecem um conceito mais amplo e genérico, em que o primeiro trata de uma arte que se realiza naquele momento, tempo, instante, ou seja, ao vivo e pode ser ampliado também para outras linguagens, como dança, música, cinema, etc. O segundo, *telematic art*, também pode apresentar pontos de diálogo com Teatro Digital, em nosso caso especialmente por apresentar três elementos fundamentais que interessam a nossa obra: simultaneidade, telepresença e autoria compartilhada.

Concordamos com Masura (2008) que esses conceitos não entram no escopo apresentado pelo Teatro Digital como uma subcategoria dele. Porém compreendemos que o contrário pode ser possível, isto é, o Teatro Digital ser uma subcategoria deles, já que os dois últimos citados (*live art e telematic art*) são conceitos mais amplos e que, por apresentarem elementos compatíveis, podem estar presentes no Teatro Digital (ao vivo e simultaneidade são condições; os outros dois, telepresença e autoria compartilhada, podem estar presentes também).

Reconhecemos que os limites e as áreas de fronteira entre as diferentes categorias (existem muitas outras, apresentamos apenas algumas para exemplificar) são sutis e, por enquanto, ainda muito frágeis. É complexo hoje afirmar que área predomina nesse universo híbrido que incorpora inter-relações entre diversas linguagens.

Avaliamos que a categorização pode depender muito do olhar do artista, do grupo de criação e pesquisa. Por exemplo, uma obra que se utiliza de elementos cênicos de composição, telepresença e transmissão ao vivo pode ser vista como Teatro Digital por

profissionais da área de teatro ou como *Live Cinema* por cinegrafistas.<sup>13</sup> É possível que a definição dessa nova linguagem ainda não tenha atingido, e talvez nem haja interesse que atinja, limites que possibilitem a utilização de um conceito definitivo. Como nos diria Santaella em palestra no Encontro Internacional de Arte e Tecnologia (#11ART) realizado em 2012 no Museu da República em Brasília: “A mente humana sempre foi híbrida, intrincada, misturada [...]” e temos a sensação de “uma linha tênue que pode pender para uma linha ou outra de aproximação, mas não é exatamente nenhuma delas”.

Muitos artistas, autores e pesquisadores da área de arte e tecnologia, como Medeiros *et al.* (2009), Cohen (2006), Murray (2003) e Mendes (2010) para citar alguns, se apropriam do conceito de *rizoma* empregado por Deleuze e Guattari (1995) para contextualizar seus processos artísticos multifacetados. O conceito sugere a aproximação das estruturas humanas com as das máquinas digitais ao inspirar a visualização de um sistema de raízes tuberculares às quais qualquer ponto pode ser conectado a qualquer outro. O termo advindo da biologia propõe uma maneira de pensamento que incorpora a multiplicidade, a pluralidade em vez da centralização e da hierarquia. Renato Cohen (2001) sintetiza bem essa proposta no contexto que aqui aplicamos:

As textualidades contemporâneas são assentadas na polifonia, na hibridização, na deformação: nas intertextualidades entre a palavra, as materialidades e as imagens [...] É uma cena que é tributária da perspectiva cubista, das vanguardas, das experimentações da arte-performance em todas as suas derivações, e dos desdobramento se vivências de cada uma desta ‘tradições’. É o momento conjuntivo de Deleuze, disso e daquilo, numa cena que dá conta da multiplicidade em seu conjunto de manifestações, espetáculos e acontecimentos (COHEN, 2001, p. 106).

Se fossemos arriscar uma previsão para o futuro, desprovidos de qualquer fidelidade com as ditas “verdades universais”, talvez a terminologia empregada não seria Teatro Digital e nem *Live Cinema* (e muito menos vídeo ao vivo ou outro que valorize uma área específica). Talvez haja um processo de reflexão que incorpore todas essas linguagens sem, necessariamente, territorializá-las, intitulá-las em um campo específico como teatro, cinema, vídeo, performance, etc. É possível que a questão territorial em um futuro próximo, ou não, seja vista como menos importante, dando espaço para o aproveitamento da potencialidade que todas essas linguagens têm quando se relacionam no processo de composição de uma nova linguagem híbrida e complexa. Assim, é possível que um amadurecimento da temática nos leve a abrir mão da “disputa” de território para aproveitar em toda a sua potencialidade o

<sup>13</sup> Só para dar um exemplo de como esses termos ainda são mutáveis e flexíveis, em um mesmo documento de divulgação da II Mostra *Live Cinema* identificamos a utilização de mais duas nomenclaturas: “Performances de Cinema ao Vivo” e “Performances audiovisuais ao vivo”.

imbricamento de todas essas linguagens fundidas, em que não podemos mais delimitar onde se estabelecem as fronteiras que separam um campo do outro.

Um Pico de la Mirandola é inconcebível em nossa época. Dois especialistas na mesma disciplina têm, hoje em dia, dificuldade em compreender seus resultados recíprocos. Isto nada tem de monstruoso, na medida em que é a inteligência coletiva da comunidade ligada a esta disciplina que a faz progredir e não um único cérebro que teria de conhecer todos os resultados de todos seus colegas-cérebros, o que é impossível. Pois, hoje em dia, existem centenas de disciplinas. Como poderia um físico teórico de partículas dialogar seriamente com um neurofisiologista, um matemático com um poeta, um biólogo com um economista, um político com um especialista em informática, exceto sobre generalidades mais ou menos banais? E, no entanto, um verdadeiro líder deveria poder dialogar com todos ao mesmo tempo. A linguagem disciplinar é uma barreira aparentemente intransponível para um neófito. E todos somos neófitos uns dos outros. Seria a Torre de Babel inevitável? (NICOLESCU, 1999, p. 21).

Ainda que uma discussão acerca do conhecimento complexo (MORIN, 2005) seja um aspecto que esteja presente na concepção da pesquisa, abrir uma discussão muito aprofundada sobre a temática poderia tornar o diálogo mais longo e complexo do que o tempo disponível para a proposta da presente investigação. A importância de um enfoque que abarca as diferentes áreas bem como a consideração do conhecimento como um todo complexo que se relaciona em suas diferentes dimensões, termos e aspectos conceituais foram abordados na monografia de conclusão de curso da graduação (AYRES, 2006).<sup>14</sup> Esta apresenta reflexões que partem de conceitos propostos por diferentes teóricos, entre eles, Edgar Morin (2005), Paulo Freire (2005), Milton Santos (2006), Ana Mae Barbosa (1984) e Ivani Fazenda (1994), Hilton Japiassu (1976) em uma proposta de teatro aplicada à educação que busca o diálogo com diferentes campos do saber. Essa abordagem tem deixado de ser debatida somente no campo da educação para ser apropriada também por outras áreas de conhecimento, entre elas o campo das artes. Fernando Villar (2003), pesquisador e professor do Departamento de Artes Cênicas da UnB, destaca essa questão:

Na última década, podemos encontrar novas propostas em torno de disciplinaridades. Judith Butler (1990) e Baz Englers (1996) propõem a discussão de 'pós-disciplinaridades'. Dwight Conquergood e Joseph Roach definem performance para Marvin Carlson como uma 'antidisciplina' (1996, p.189). Fechando a década, Roy Ascott usa o termo 'umídiã' (moistmedia) para descrever um interespaço entre o mundo seco da virtualidade e o mundo molhado da natureza (1999, p. 9). Pós-disciplinaridades, antidisciplinas e umídiãs atestam todos os processos interdisciplinares. Como interdisciplinas artísticas, pós-disciplinas, antidisciplinas e umídiãs são 'intermídiãs' (Higgins, 1978), são resultantes de disciplinas que dialogaram ou digladiaram-se através do encontro, troca, negociação e/ou choque, gerando uma nova disciplina (VILLAR, 2003, p.117).

<sup>14</sup> Temática também abordada de maneira mais sintética em artigo disponível em: <<http://ebookbrowse.com/amanda-aguiar-ayres-pdf-d335515289>>.

Villar (2003) ressalta ainda que o papel anárquico das disciplinas artísticas distancia-se do entendimento de disciplina na perspectiva de ordem, rigidez, castigo, autoridade ou subordinação e que a arte está historicamente vinculada à ideia de liberdade. Dessa maneira, as artes se caracterizam como disciplinas enquanto áreas de conhecimento e as disciplinas artísticas seriam linguagens com diferentes materiais, procedimentos, métodos e discursos. Compreendemos que ao propor o cruzamento de diferentes disciplinas artísticas e a construção de uma nova linguagem é natural que surjam também novos materiais, procedimentos, métodos e discursos. E com o intuito de compreender parte desses elementos composicionais dessa nova linguagem que envolve diferentes campos do conhecimento propomos aqui realizar e analisar os experimentos didático-pedagógicos explicitando parte das experiências vivenciadas e os resultados alcançados.

Apontamos a direção como uma provocação, que não poderia deixar de ser mencionada, por situar que o contexto em que as nossas reflexões se estabelecem não se localizam em uma única disciplina ou área de atuação, nem mesmo na soma ou na interseção entre elas, mas no entendimento de que o seu próprio processo de composição é relacional, no qual os diferentes elementos se entrelaçam como um todo complexo.

Ressaltamos ainda que não é a primeira vez, e certamente não será a última, que uma discussão dessa natureza entra em cena. No final do século XIX Richard Wagner consolidou a síntese de diversas formas artísticas com o termo *Gesamtkunstwerk* (obra de arte total).

Em termos de encenação, foi Richard Wagner (1813 – 1883) o primeiro a dar forma ao que ele chamou de obras de arte total (*Gesamtkunstwerk*), unindo música e drama, poesia, canto e espetáculo. Antonin Artaud (1869-1948) referiu-se a um ‘espetáculo integral’, em oposição ao teatro literário que tanto combateu. Gordon Crain (1872-1966) e Max Reinhardt (1873-1943) contribuíram, cada um ao seu modo, para o desenvolvimento do conceito. Nos anos 60 e 70 do século XX, alguns grupos experimentais norte-americanos desenvolveram estéticas com bases ideológicas e frequentemente misturavam ficção e realidade, arte e sociedade, atores e espectadores, chegando perto da concretização de um chamado teatro total (VASCONCELLOS, 2010, p. 247).

Ainda para o autor, o teatro total (um ideal estético proposto por variados artistas e pesquisadores em diferentes momentos históricos) buscou a produção de espetáculos que atingissem todos os sentidos a partir do uso da diversidade dos recursos da linguagem cênica, bem como da apropriação de outras linguagens, como o cinema, a música e a dança. Foletto (2011) também assevera que a proposta de contemplar a complexidade de todas as linguagens artísticas em uma única obra foi movimentada por diferentes artistas também no início do século XX, como Artaud, Meyerhold, Piscator, Brecht entre vários outros.

A experiência moderna não poderia ser expressa adequadamente sob a rigidez das fronteiras tradicionais entre as disciplinas, uma discussão que, com a evolução tecnológica e social do século XX, só cresceria em importância. Inclusive, nas

décadas seguintes a questão estaria colocada como uma das principais no debate do pós-modernismo e de outros termos – hibridismo, convergência, modernidade líquida – que tomariam de assalto os anos 1980, 1990 e 2000 e chegariam a hoje como, talvez, a principal discussão teórica e prática no campo das artes, comunicação, cultura, sociologia, história [...] (FOLETTTO, 2011, p. 34).

Para finalizar essa temática da obra de arte e teatro total, destacamos o ponto de vista da pesquisadora Jaqueline Raymundo (2010) que possibilita uma possível ponte argumentativa entre as temáticas propostas “embora a retórica hiper-romântica de Wagner possa parecer arcaica nos dias atuais, sua abordagem para a *Gesamtkunstwerk*, e a síntese das artes, é desenvolvida com extrema perspicácia e soa como um presságio que ilumina as noções contemporâneas das novas mídias” (RAYMUNDO, 2010, p. 6).

## 2.7 Uma Nova Linguagem em Construção

Na tentativa didática de esclarecer o campo de atuação proposto vale ressaltar que estamos falando do desenvolvimento de obras que se realizam em um processo de transmissão em tempo real que com a interação e a participação de internautas, atores telepresentes, atores e espectadores presentes fisicamente têm a possibilidade de multiplicar-se por diversos espaços e ampliar o seu alcance geográfico. Essas obras que navegam por diversos lugares e integram atores e espectadores localizados em diversos espaços podem ser chamadas de “teacinevisual”, “audiocineteamusidançal”, ou ainda “circoperforteamusical”, ou, de preferência, qualquer outro nome que não faça referência às áreas artísticas em específico.

Nesse momento da pesquisa, a tentativa de definição de uma nomenclatura perde força em prol da busca pela compreensão de como realizar obras que se insiram na perspectiva dessa nova linguagem em construção, as relações que estão colocadas nessa complexa tessitura, suas possibilidades e potencialidades poéticas, artísticas, didáticas e de comunicação em diálogo com as tecnologias contemporâneas disponíveis.

Ainda que reconheçamos que esse entendimento da “não preocupação com a nomenclatura” agora apresenta uma problemática no que diz respeito ao aspecto concreto de realização dessa arte ainda “sem nome”, já que os editais de financiamento disponibilizam recursos para áreas específicas. Avaliamos que, em vez de retroceder para o isolamento, o momento é de questionar as “caixinhas isoladas” propostas nos editais e buscar uma nova forma de contemplar esse novo movimento que deve ser construído em um processo participativo de diálogo agregador. O momento histórico é propício para estabelecer novas relações em que a grande comunicação de massa deixe de ser a única detentora da

informação, onde existe a real possibilidade de nos apropriarmos de outros meios que possibilitam o diálogo, a participação, o encontro e a interação. Sabemos que a internet e as demais ferramentas disponíveis pelas tecnologias contemporâneas não são por si só colaborativas, elas apresentam potencial de colaboração. Por isso, é necessário definir as formas de utilizá-la, onde, quando, para que e como, para que assim possamos alcançar os objetivos propostos.

Se a questão é dinheiro, mais dinheiro para o teatro, tanto nas duas Alemanhas como em toda a parte do mundo, não há espaço para o trabalho experimental. Trata-se apenas de compra e venda. A tendência é apenas comprar e vender, e isso vai contra a qualidade [...] Temos de estar sempre procurando um jeito de não sermos consumidos e de encontrarmos alguns novos obstáculos contra o consumo. Esse é o problema. Estou, apenas, sendo um obstáculo – talvez seja a única coisa a fazer (MULLER *apud* SANTANA; SOUZA; RIBEIRO, 2003, p. 150).

Com a possibilidade de diálogo, interação, troca e colaboração potencialmente acessíveis com a internet, é possível propor que deixemos de ser apenas um obstáculo para então compormos vários obstáculos que, juntos, possam construir uma grande ponte que nos leve a novos caminhos, diferentes daqueles propostos pelos ideais consumistas/individualistas/capitalistas, pautados agora na perspectiva do compartilhamento, da solidariedade, da inteligência coletiva, da participação ativa e colaborativa dos sujeitos que povoam o ciberespaço e a sociedade. A cada momento de ruptura surgem novas provocações, interesses que reverberam na arte e na educação de cada período histórico.

Ao compreender que as teorias que envolvem o fazer teatral, bem como a educação dessa linguagem, são fundamentadas nos processos de experimentações práticas, propomos vivenciar o exercício da prática artística no contexto de inserção das tecnologias e da contemporaneidade. Dessa maneira, reconhecemos a fundamental importância de sugerir processos que possibilitem a comunhão entre atores e espectadores no momento único e ao vivo de realização da obra como ressaltado por Grotowski (1976). Sugerimos também que essa relação entre os sujeitos proporcione a realização do jogo teatral de ação e reação como enfatizado por Burnier (2001), Ferracini (2003) e Carvalho (2011). Contudo, ainda que a proposta mantenha esses elementos básicos e tradicionais do campo teatral, interessa-nos também incorporar novas qualidades de presença, experimentar possibilidades de ampliar o espaço em que a obra se realiza de modo a construir novas composições, discursos e relações poéticas.

Para tanto, a investigação propõe a utilização da telepresença como recurso que possibilita a interação entre atores e espectadores localizados em diferentes espaços geográficos. Compreendemos que obras artísticas dessa natureza ampliam também a noção de

disciplinas isoladas que não se apresentam mais como linguagens artísticas separadas e fechadas em suas especificidades, mas, sim, em uma proposta de construção de uma nova linguagem artística relacional, dialógica, híbrida e complexa. Recomendamos, assim, aproveitar em toda a sua potencialidade a polifonia de todas essas linguagens fundidas, nas quais não possamos mais delimitar onde se estabelecem as fronteiras que separam um campo do outro, para buscar novas formas artísticas de criação, composição, expressão, comunicação e educação.

Sugerimos a possibilidade de relação entre o material e o virtual (a interação entre público/atores presentes fisicamente e internautas/atores telepresentes localizados em diferentes espaços); o uso de elementos tradicionais em diálogo com os disponíveis pelas tecnologias contemporâneas; a produção colaborativa e imediata de novos conteúdos; a possibilidade de coautoria/coparticipação dos espectadores na obra, estreitando a distância entre produtores e receptores; a viabilidade de multiplicação do(s) corpo(s) e sua reverberação em diferentes espaços de modo a ampliar a obra desenvolvida.

Nesse contexto, é necessária a construção de um processo de treinamento específico que possibilite a inserção de novos domínios corporais, sobretudo espaciais. Dessa maneira, é propício também o surgimento de novos materiais, procedimentos, métodos e discursos.

E com o intuito de compreender parte desses elementos composicionais dessa nova linguagem em construção, propomos aqui realizar e analisar os experimentos didáticos pedagógicos, explicitando parte das experiências vivenciadas e os resultados alcançados. Dessa maneira, interessa-nos ainda refletir sobre a formação de sujeitos pensantes, críticos e colaborativos que participam ativamente como espectadores, criadores, coautores, interatores e também como artistas, rompendo as distâncias entre a arte, a vida e a sociedade contemporânea. Questionamos: se a formação dos professores de teatro não contemplar os elementos que envolvem a produção de arte contemporânea e o que há de mais atual nas reflexões e composições artísticas, estaremos nos aventurando em todas as complexidades artísticas, conceituais, teóricas e filosóficas para produzir para quem? Se não houver um diálogo entre a produção artística e a educação, corremos o risco das obras de arte serem apreciadas apenas por uma parcela de artistas e de uma elite intelectual. Por essa razão os experimentos didático-pedagógicos foram aplicados com professores de teatro em formação. Contudo uma proposta dessa natureza pode ser desenvolvida com artistas profissionais ou mesmo por estudantes de diversas faixas etárias na educação presencial, a distância e/ou híbrida (semipresencial).

## CAPÍTULO 3 EXPERIMENTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS COM MEDIAÇÃO TECNOLÓGICA: PRESENÇA FÍSICA E TELEPRESENÇA

O presente capítulo apresentará três experimentos didático-pedagógicos diferenciados, porém com a característica em comum de apropriação das tecnologias contemporâneas em processos de composição cênica com o uso do recurso da telepresença.

A primeira experiência foi realizada na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, oferecida para professores-estudantes do Curso de Teatro a Distância do Programa Pró-Licenciatura da UnB. O segundo é relativo ao curso de extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença ofertado para o mesmo público-alvo. Já o terceiro experimento trata do curso Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro oferecido como disciplina do curso de formação de professores-tutores de teatro (já graduados), uma parceria realizada entre a UnB e a Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Antes de adentrarmos na especificidade de cada um desses experimentos, é relevante desenvolver uma breve explanação sobre parte dos aspectos conceituais que pautam as nossas reflexões, bem como o desenvolvimento desses processos. Para tanto, partimos inicialmente da reflexão sobre as definições de *Ensino do Teatro* e *Pedagogia do Teatro*, ambas propostas por Arão Paranaguá de Santana, professor do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal do Maranhão:

**Ensino do Teatro:** Estudo das práticas relativas ao teatro na educação básica (infantil, fundamental e média) enquanto atividade curricular ou extracurricular efetivada no âmbito da escola. Palavras-Chave: teatro-educação; arte-educação; ensino das artes cênicas.

**Pedagogia do Teatro:** Investigação acerca das didáticas específicas que podem ser aplicadas ao ensino e ao aprendizado do teatro seja no âmbito de escolas profissionalizantes (nível médio e superior), de instituições ou espaços informais (SANTANA, 2010, p.12).

Ao considerar que a realização dos experimentos se pautaram em processos de formação de professores de teatro, ainda que o resultado de nossas práticas venham a intervir no ensino do teatro enquanto multiplicadores, nessa etapa da pesquisa o foco de discussão estará voltado para a *Pedagogia do Teatro* por essa terminologia melhor contemplar a nossa prática e o universo de complexidade proposto na presente investigação. Como ponto de partida, Santana (2010) nos auxilia na definição desse enfoque que estabelece o caminho trilhado. Contudo, ao considerar o amplo universo que a *Pedagogia do Teatro* se insere é necessário realizar mais algumas considerações sobre a temática.

Propomos trazer o olhar sobre o ponto de vista da pesquisadora Ingrid Dormien Koudela, que pela primeira vez aborda o tema no Brasil. Koudela (2003) registra que o batismo do GT (grupo de trabalho) *Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação* na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace) teve o intuito de incorporar novas dimensões da pesquisa que vem sendo realizada na área, onde se buscou evitar a “camisa de força” gerada pela limitação dos conceitos de pedagogia, didática e metodologia, sedimentando a epistemologia da área de conhecimento no teatro. Dessa maneira, a expressão é utilizada em variados contextos. Nas palavras da pesquisadora:

Eugenio Barba faz uso dele em *A Arte Secreta do Ator* (Hucitec/Unicamp, 1995) e no contexto alemão a *Theaterpädagogik* é a denominação dada ao campo teórico-prático do teatro, com vistas a sua articulação com a educação. A revista especializada que traz artigos com diferentes vertentes e abordagens denominava-se inicialmente (década de oitenta) *Lehrstück... Theater... Pädagogik...* (Peça Didática... Teatro... Pedagogia). As reticências no título buscavam claramente indagar e deixar em aberto nas relações a serem estabelecidas. Evidencia-se que o produto de partida é brechtiano, embora a tradição do *Lehrstück* possa ser representada até Lessing e o classicismo alemão. Na década de noventa, a revista assume a denominação *Zeitschrift für Theaterpädagogik* (*Revista para a Pedagogia do Teatro*) legitimando dessa forma o teatro ligado a questões educacionais como área de estudo (KOUDELA, 2003, p.16-17).

A denominação *Pedagogia do Teatro* foi usada pela primeira vez no Brasil na tese de doutorado *Brecht: um jogo de aprendizagem* (KOUDELA, 1998). Para a autora, a terminologia visou não apenas ampliar o universo de pesquisa na área, mas incluir na discussão os mestres do teatro (encenadores, teóricos, dramaturgos) bem como inseri-los na história da cultura. A proposta foi impulsionada com o intuito de evitar os riscos de reducionismos didáticos e entender o ensino do teatro em sua complexidade. Dessa maneira, a nomenclatura *Pedagogia do Teatro* abrange amplas dimensões, o que torna necessário demarcar as especificidades da nossa abordagem dentro desse grande universo de possibilidades.

Como ponto de partida, tomamos como inspiração os fundamentos do Laboratório de Encenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e as reflexões do professor Marcos Bulhões Martins:

O professor de teatro deve saber encenar. Se o grupo de alunos tiver a necessidade de se expressar cenicamente para um público, o professor deve saber orientá-lo desde a definição do tema e do tipo de linguagem estética a ser adotada, até o acontecimento teatral. Portanto, durante a sua formação, o professor deve passar necessariamente pela experiência de condução de um ou mais processos de encenação, tendo a oportunidade de refletir a sua prática tanto de encenadores que fundamentam a cena contemporânea quanto de autores do ensino do teatro (MARTINS, 2003, p. 41).

Nesse contexto, tal como Martins (2003), avaliamos que o futuro professor de teatro deve desenvolver, além da sua competência pedagógica, a competência artística. Desse modo, os campos se apresentam como complementares e relacionais, já que para estimular o aprendizado do fazer teatral é primordial que esse profissional possua propriedade metodológica que proporcione a socialização da linguagem. Nesse sentido, a sua formação deve contemplar a prática e a reflexão dos procedimentos de elaboração do discurso cênico com o intuito de oportunizar a condução de processos criativos e críticos a seus estudantes. Destacamos ainda que a experiência da prática se apresenta como elemento relevante também no processo de recepção. A vivência do fazer artístico desperta novos sentidos no sujeito, que, ao apreciar determinada obra, traz consigo também o conhecimento construído em seus processos de criação, ampliando a oportunidade de desenvolver novos olhares, leituras, compartilhamento e também oferecendo a possibilidade de assumir o papel de participante em um processo de cocriação da obra que aprecia. Considerando esses aspectos, ressaltamos também que a contextualização da cena contemporânea se apresenta com fundamental importância tanto para ampliar as possibilidades de construção do discurso que fundamentará a prática dos professores-estudantes como no processo de apreciação das obras que abordam os variados aspectos das artes cênicas na atualidade.

Dessa maneira, destacamos que o foco de nossa investigação se estabelece no exercício da prática artística no contexto de inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade. Porém não desconsideramos a fundamental importância dos elementos que envolvem a apreciação e a contextualização no processo de formação de professores de teatro, até por serem estes os profissionais responsáveis pela multiplicação da formação de espectadores. Por essa razão, as experiências artísticas e didáticas realizadas buscaram, a partir da prática, contemplar também as outras duas dimensões (apreciação e contextualização) propostas para o ensino das artes por Ana Mae Barbosa (1984) e também pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997).

Consideramos que não basta saber desenvolver processos que envolvam a prática teatral, mas, também, além de contemplar a apreciação e a contextualização, surge ainda a preocupação de articular o discurso cênico proposto com os desejos estéticos do grupo. O resultado do trabalho se apresenta como um processo de pesquisa, diálogo, troca e compartilhamento entre todos os participantes envolvidos. Para tanto, partimos do pressuposto que o profissional que orienta o processo de criação deve dominar um conjunto de competências artísticas e pedagógicas que facilitem o desenvolvimento do trabalho em grupo (desde a escolha da temática, dos conceitos fundamentais, dos discursos e a realização

do acontecimento cênico e sua análise). Tendo em vista esse amplo universo de competências desejáveis ao professor de teatro nos apropriamos do conceito de mestre-encenador proposto por Martins (2003, p. 44):

O desenvolvimento do conceito de mestre-encenador é fundamental em nossa abordagem, pois ilumina o perfil do profissional para cuja prática e formação pretendemos contribuir, trata-se de uma tradução para o termo *metteur-em-scène-pédagogue*. Evitamos expressões como diretor-professor, diretor-pedagogo, professor-diretor, que em língua portuguesa soam por demais diretivos. O objetivo do mestre-encenador é o exercício de uma didática não depositária, no sentido atribuído por Paulo Freire: partir do respeito ao universo do grupo, estimulando a apreensão de novos enfoques e práticas, pois é através do diálogo que o indivíduo constrói o conhecimento e avalia o seu aprendizado.

Martins (2003) argumenta ainda que a perspectiva do estudante e do professor como sujeitos pesquisadores tem seu fundamento teatral em discursos de diversos encenadores, como, por exemplo, Bertold Brecht e Peter Brook, ao afirmar que o encenador não deve trabalhar no ensaio a submissão daquilo que já se encontra previamente definido, mas com a experimentação de diferentes possibilidades de arranjos e configurações das cenas, ou seja, em um processo de percepção dos materiais (falas, expressões, gestos, discursos...) disponibilizados pelo grupo e estímulo à criação de novos elementos. Ao mestre-encenador cabe descartar as escolhas fáceis e provocar as crises que possibilitem novas descobertas, sem receio de reconhecer que nem sempre conhece a solução de todos os problemas que surgem. Propor a reflexão e uma atuação propositiva por parte dos integrantes no processo de criação, bem como a utilização de estratégias que estimulem o exercício da diversidade de olhares presente no grupo, motiva a busca por novas experiências, o interesse de pesquisa e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem dos participantes. Dessa maneira, para Martins (2003), uma das opções para a formação do professor de teatro é a do mestre-encenador que, entre outros aspectos, propõe manter o caráter coletivo do trabalho e o respeito ao grupo.

No início do capítulo anterior, definimos “prática teatral”, segundo a perspectiva de Pavis (2005), como o trabalho coletivo e produtivo dos diferentes praticantes do teatro. Compreendemos que esta é uma arte realizada desde sempre no coletivo. Mesmo se analisarmos casos específicos, como, por exemplo, onde um ator ou atriz realize a sua apresentação sozinho no espaço da rua iluminado pela luz do sol ou pelos postes da cidade (de modo que não haja a necessidade de técnicos de luz, som ou outro para auxiliá-lo), ainda assim será necessária a relação com o público para o jogo teatral se realizar.

Aparentemente situar o fenômeno teatral na relação efêmera do espetáculo com o público é uma obviedade. No entanto, essa obviedade produz profundas mudanças. De um lado recoloca o público como elemento importante a ser levado em conta no processo de criação. De outro, afasta a ilusão narcisista de que toda complexidade

do fenômeno teatral possa ser reduzida um único artista (seja ele dramaturgo, diretor, ator ou outro qualquer). Arte teatral, dentro desse conceito, não é apenas expressão do artista (qualquer que seja ela), mas uma complexa relação entre a expressão do artista e o público. A essa concepção parecem estranhas tanto as definições do teatro como a arte do ator quanto texto dramático ou geometria cênica. É claro que o eixo principal de um espetáculo pode ser o dramaturgo, o diretor, o ator, o cenógrafo ou outro criador, mas nenhum deles, isoladamente, define a totalidade do fenômeno teatral, que permanece por sua própria história e maneira de ser uma arte coletiva feita para ser partilhada por um outro coletivo, o público (ABREU, 2004, p. 1).

A consideração do público como aspecto fundamental no processo de criação é um assunto, amplo e complexo, ao qual já fizemos menção no capítulo anterior (GROTOWSKI, 2011; FERRACINI, 2003; BURNIER, 2001) e não pretendemos aprofundar aqui, a fim de evitar nos desviarmos do foco pretendido. Contudo cabe salientar que o público, em nossas reflexões, não é considerado como um elemento passivo, e sim como o contraponto ativo que possibilita a realização do jogo teatral, bem como a efetivação dessa arte essencialmente coletiva. Assim, os termos *coletivo* e *colaborativo*, que têm recebido atualmente destaque em muitas áreas de conhecimento como educação, comunicação, tecnologia entre outros, não se apresentam como uma novidade para a área teatral.

Sob outro aspecto, Laura Moreira (2012) em sua dissertação de mestrado *Dramaturgias Contemporâneas: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações* apresenta um panorama histórico sobre o surgimento do teatro de grupo, os processos de construção coletivos e colaborativos, em que é possível observar uma trajetória que levou a descentralização da responsabilidade de criação anteriormente calcada exclusivamente na figura do diretor para uma proposta de democratização do processo de criação realizado em grupo.

Propomos realizar uma breve explanação sobre o tema com o intuito de contextualizar a metodologia de trabalho utilizada em nossas experiências. Para tanto, destacamos o seguinte aspecto fundamental nas ideias da autora:

O diretor neste contexto, embora menos absoluto em sua vontade, depara-se com a tarefa de articular as vontades coletivas, de considerar e sintetizar as opiniões propostas e até mesmo divergentes em um todo organizado, de acordo com o ideal do grupo. Afinal, o fundamental seria que o resultado mantivesse a característica do grupo e, assim, fosse de fato uma criação de todos (MOREIRA, 2012, p. 49).

Moreira (2012) argumenta ainda que essa prática descentralizadora se realiza em um processo de acúmulo de funções, em que todos os participantes se responsabilizam por todas as áreas da criação (cenários, figurinos, maquiagem, sonoplastia, marcações espaciais, entre outros). Nessa proposta, ao mesmo tempo em que se perde o hábito de trabalhar com profissionais especializados, amplia-se a apropriação dos participantes em relação a cada

aspecto do espetáculo, possibilitando a formação de um artista mais completo, cujas habilidades não se restringem somente a uma área de atuação.

É comum observarmos, tanto na prática artística como na pedagógica, a utilização dos termos *coletivo* e *colaborativo* como conceitos que envolvem uma participação mais democrática e uma relação horizontal entre os integrantes do grupo. Contudo essas nomenclaturas apresentam diferenciações e especificidades no âmbito do teatro, como demonstra a pesquisadora Adélia Nicolete (2002, p. 323):

No processo colaborativo, o dramaturgo encontra-se em pé de igualdade com os demais artífices da cena. Vale dizer que isso difere significativamente da 'igualdade' de funções característica da criação coletiva. Se nessa todos participavam ativamente de todas as funções criativas e até da manufatura dos materiais de cena e de divulgação, assinando coletivamente as criações, naquele há uma limitação, ainda que virtual, de funções, uma centralização maior de competências: cada um trabalha e responde pela sua função – o que não impede que haja uma imbricação ou uma fusão de interesses e especialidades em nome da construção do espetáculo.

No contexto proposto, o mestre-encenador seria o responsável pela orientação, pela proposição de costuras e encaminhamentos, porém em uma postura de facilitador da participação ativa e criativa de todos os envolvidos. O processo colaborativo rompe fronteiras e quebra os espaços privados de criação. Além de uma prática democrática, pode apresentar também construções estéticas maduras, complexas e eficientes (NICOLETE, 2002).

Nessa conjuntura, interessa-nos valorizar as singularidades dos diferentes sujeitos e contrapor as costuras do grupo; propor a apropriação do diálogo, do compartilhamento de ideias, percepções, desejos, bem como proporcionar a construção de conhecimentos significativos para todos os participantes. E, ainda, apurar o olhar crítico, fundamental elemento no processo colaborativo e também na formação de professores de teatro, de modo a oportunizar o exercício da análise e da elaboração de discursos que reflitam o pensamento coletivo do grupo criador. Dessa forma, sugerimos que a participação em processos criativos colaborativos pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais na formação de professores criadores, críticos, articuladores e capazes de superar os diferentes desafios propostos em sua prática artística e pedagógica diária (MARTINS, 2003).

Por reconhecer os desafios apresentados na atuação desse professor que, na maioria das vezes, se depara com uma realidade que não lhe oferece as melhores condições para o desenvolvimento do trabalho (salas de aula com muitos estudantes, carga horária reduzida, carência de espaço físico e materiais adequados) não idealizamos a formação de professores super-heróis. Contudo pautamos a construção de estratégias que venham a contribuir na formação de profissionais preparados para executar a sua prática pedagógica da melhor

maneira possível. Propor saídas criativas para as problemáticas apresentadas, dispor de uma bagagem de conhecimentos e experiências que o auxiliem no desenvolvimento de sua prática pedagógica com propriedade suficiente para contemplar os desafios apresentados na vida cotidiana. Reconhecemos também que a formação desse professor (que vai muito além do espaço destinado ao curso de graduação) deve contemplar um processo de práticas continuadas tanto como leitores e espectadores quanto como também fazedores de teatro. Para tanto, o nosso desafio se configura ainda na perspectiva de contribuir com a formação de professores-pesquisadores estimulados pela curiosidade e pelo desejo de descobrir. Profissionais inquietos motivados a experimentar, redescobrir, criar e recriar processos tanto de criação cênica como de metodologias que contemplem a contextualização da região e da realidade em que estão inseridos.

Realizada essa introdução que contextualiza elementos importantes sobre a nossa prática, é possível avançarmos para a apresentação das experiências artísticas e didáticas que, pautadas pelas questões já discutidas, propõem processos de criação colaborativos com o uso da telepresença.

### **3.1 A Disciplina Tecnologias Contemporâneas na Escola 2**

A disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 foi realizada de janeiro a março de 2011, com o objetivo de atender aos professores-estudantes (Rondônia e Brasília) que não foram aprovados em sua primeira oferta. Ao abordar a temática Tecnologias Contemporâneas na Escola, mantivemos os eixos principais trabalhados na disciplina original oferecida pelos professores Christus Nóbrega e Marx Lamare: Unidade I – Cibercultura e os novos paradigmas sociais, unidade II – Informática na arte-educação; unidade III – Experimentação artística computacional; unidade IV – Produção e difusão de informação artística na internet; e, inserida agora em nova versão, a unidade V, que incluiu o diálogo a respeito dos trabalhos finais realizados em grupo e a avaliação da disciplina. Organizada dessa maneira, a disciplina propôs em diferentes momentos a abordagem da contextualização, da apreciação e da prática artística.

A unidade I teve como objetivo o embasamento teórico sobre as novas redes sociais configuradas pelas atuais tecnologias de comunicação computacional, entendendo seus impactos na sociedade e as mudanças na forma de ler, pensar, socializar e produzir arte. Na unidade II, buscamos refletir sobre como as tecnologias computacionais contemporâneas mudam os paradigmas da educação, bem como pensar e planejar propostas didáticas de seu

uso para potencializar o ensino das artes. A unidade III propôs investigar o uso das tecnologias contemporâneas como forma de expressão artística nos séculos XX e XXI, e, através da livre experimentação, aprender a utilizar algumas ferramentas computacionais para produção artística. Na unidade IV, buscamos estudar a importância de técnicas para difundir informação na internet. Para tanto, focamos na produção de uma cena *on-line*, utilizando a internet como espaço cênico e a telepresença como recurso de composição. E por fim, na unidade V, propomos a troca de experiências entre os grupos, a crítica e a reflexão sobre os processos de criação pautados no uso das tecnologias contemporâneas na cena.

Vale enfatizar a estreita relação entre as estratégias propostas para o desenvolvimento da disciplina com o diagnóstico realizado anteriormente com os professores-estudantes, como já citado no item “A pesquisa antes da pesquisa”. O desenvolvimento do processo pautado em um trabalho com enfoque na colaboração teve como estratégia inicial superar as problemáticas verbalizadas pelos professores-estudantes no grupo focal “pouca interação”, “sentimento de estar sozinho” e “desejo de que houvesse encontro presencial a cada 15 dias”. E a ênfase no trabalho prático teve o intuito de contemplar as questões levantadas pelos professores-estudantes na avaliação: “oportunizar mais tempo para a prática no presencial”, “aproveitar os encontros presenciais para se ter tempo maior de vivência com apresentações dos trabalhos dos professores-estudantes” e “oferecer mais experimentações práticas com o público em geral, promovendo apresentações para a comunidade”. Avaliamos que o foco da fala dos professores-estudantes nos encontros presenciais, tanto no grupo focal como na avaliação, se deve ao fato desse ser o único espaço em que se visualizava a oportunidade de exercitar a prática e de realizar “o encontro”. Ao considerar que o contexto é de um curso a distância, surge a questão: É possível exercitar a prática teatral a distância? É possível o encontro acontecer se os sujeitos estiverem localizados em espaços geográficos diferentes? Afinal é possível estar presente a distância? Se sim, como?

Essas foram as questões iniciais, provocadas pela “escuta ativa” aos professores-estudantes, que motivaram o início da pesquisa. Para tanto, propomos na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 o foco no trabalho colaborativo e a experimentação da prática artística com professores-estudantes localizados em espaços geográficos diversos (em diferentes lugares de Rondônia, do Distrito Federal e Entorno).

### 3.1.1 Aspectos conceituais – contextualização

Os aspectos conceituais trabalhados com os professores-estudantes teve inicialmente o foco na inteligência coletiva de Lévy (1998), a análise dos diferentes leitores (o contemplativo, o movente e o imersivo) proposta por Santaella (2004) e uma rápida abordagem conceitual referida por Beiguelman (2005) sobre a potencialidade do uso do *blog* como um espaço de produção de conteúdos e compartilhamento de informação de modo a se mostrar uma opção eficiente para alimentar a inteligência coletiva no ciberespaço.

Esses elementos se apresentaram relevantes para contextualizar os professores-estudantes a respeito das mudanças provocadas pela inserção das tecnologias contemporâneas na sociedade, os atuais desafios, bem como para motivar uma postura crítica e ativa enquanto produtores de conteúdo e alimentadores da inteligência coletiva que prolifera no ciberespaço.

Lévy (1998) provoca a reflexão sobre as novas estruturas inéditas de comunicação, de técnicas intelectuais, de linguagens, para citar alguns exemplos, que provocam profundas mudanças também nas relações de tempo e espaço. E propõe um repensar não apenas no que diz respeito ao impacto das infovias<sup>15</sup> na vida pública, econômica ou cultural, mas também, e principalmente, em termo de projeto: “Com que objetivo queremos desenvolver as redes digitais interativas?” (LÉVY, 1998, p. 13). E propõe o compartilhamento da responsabilidade no planejamento e na construção dessa nova sociedade.

A cultura da rede ainda não está estabelecida, seus meios técnicos encontram-se na infância, seu crescimento não terminou. Ainda não é tarde demais para refletir coletivamente e tentar modificar o curso das coisas. Ainda há lugar, nesse novo espaço, para projetos. As ‘infovias’ e a ‘multimídia’ não acabarão sendo apenas uma supertelevisão? Estariam anunciando a vitória definitiva do consumo de mercadoria e do espetáculo? Aumentarão o abismo entre ricos e pobres, excluídos e ‘bem posicionados’? É, com efeito, um dos futuros possíveis. Mas, se avaliássemos a tempo a importância do que está em jogo, os novos meios de comunicação poderiam renovar profundamente as formas do laço social, no sentido de uma maior fraternidade, e ajudar a resolver os problemas com os quais a humanidade hoje se debate (LÉVY, 1998, p. 13).

Segundo Lévy (1998), para que os instrumentos de comunicação e de inteligência coletiva sejam reinventados é necessário reinventarmos a democracia, ou seja, uma democracia distribuída por toda a parte, molecular e ativa. Dessa maneira, é essencial, ao invés de entregar o futuro a algum mecanismo “supostamente” inteligente, produzir ferramentas que permitam a sociedade constituir-se em coletivos inteligentes capazes de se orientar entre as redes anárquicas, nômades, mutáveis, heterogênicas e transfronteiriças.

<sup>15</sup> Via ou meio de comunicação entre computadores, usado para troca de informações; globalização da comunicação ou da informação (MICHAELIS, 1998, p.1154).

Nesse contexto, propomos levantar essas e outras questões com os professores-estudantes a fim de discutir nosso papel dentro desse universo de complexidades e refletir sobre as possíveis contribuições que poderíamos oferecer como artistas, pesquisadores e professores. Como pretendemos alimentar o ciberespaço? Que discursos nos interessam amadurecer? Que obras queremos compor? Que conhecimentos pretendemos compartilhar? Que ferramentas propomos utilizar?

Como produtores de arte, de discursos, de conhecimento, de informação, entre outros, é relevante compreender o perfil de quem recebe. Isto é, refletir sobre a questão: para quem estamos produzindo? Que mudanças foram provocadas nas formas de ler (receber, interpretar, digerir, se relacionar com, interagir com) os conteúdos disponibilizados na atualidade? Reconhecemos que esse é um campo amplo e complexo, que uma abordagem muito sistemática nos desviaria do foco pretendido. Contudo esse elemento não poderia deixar de ser mencionado por facilitar a compreensão a respeito do que e para quem as nossas produções se destinam. Para tanto, Santaella (2004) contribui ao analisar os diferentes tipos de leitores a partir de seus contextos históricos: o contemplativo, o movente e o imersivo.

Para a autora, o leitor contemplativo é aquele que tem como foco a leitura dos signos imóveis, duráveis, localizáveis (livros, pinturas, gravuras, mapas, partituras). Esse leitor aprecia lentamente em uma perspectiva de contemplação, meditação e imaginação em um processo concentrado e solitário.

Com a Revolução Industrial, a velocidade nos grandes centros urbanos aumenta. A impressão mecânica, o telégrafo, a fotografia e o jornal, que testemunha o cotidiano no tempo exato daquilo que noticia, todos esses adventos contribuíram para a construção de linguagens híbridas, efêmeras, misturadas. É nesse contexto que surge o leitor movente, um sujeito apressado e de memória curta, porém ágil: “um leitor de tiras de jornal e fatias de realidade” (SANTAELLA, 2004, p. 29). Na entrada do século XXI, a era digital passa a tratar a informação (som, imagem e texto) com a linguagem universal dos *bites* (zero e um). Esse contexto, aliado às redes, possibilita que os dados trafeguem por diferentes locais e se conecte a qualquer sujeito do globo em frente a uma máquina.

Santaella (2004) indica uma nova mudança, onde surge o leitor imersivo. Possuidor de uma maior liberdade, ao definir as direções e trajetos que irá seguir no universo de possibilidades disponíveis no ciberespaço, o leitor imersivo tem a capacidade de navegar por vários lugares ao mesmo tempo, o que lhe confere uma postura ativa e uma atenção diferenciada. A proatividade desse sujeito lhe atribui maior predisposição à interação, à participação, à interferência e à colaboração. Essa navegação interativa e labiríntica pela rede

desenvolve novas habilidades sensoriais, perceptivas e cognitivas que desencadeiam, por sua vez, um novo tipo de sensibilidade corporal, físico e mental. Ao considerar todas essas e outras transformações que reverberam em novas leituras de mundo e complexidades nos resta saber o que, como, para que e para quem as nossas produções artísticas se propõem a realizar.

Encontramo-nos, portanto, na situação de uma espécie em que cada membro teria boa memória, seria observador e astucioso, mas ainda não teria atingido a inteligência coletiva da cultura por falta de linguagem articulada. Como inventar a linguagem quando jamais se falou, quando nenhum de seus ancestrais jamais proferiu uma frase, quando não se tem exemplo, a mínima ideia do que pode ser uma língua. Por analogia, trata-se de nossa atual situação: não sabemos o que devemos criar, o que talvez já tenhamos obscuramente começado a esboçar. Em alguns milênios, porém, o *Homo habilis* tornou-se *sapiens*, rompeu uma barreira, lançou-se no desconhecido, inventou a Terra, os deuses e o mundo infinito da significação (LÉVY, 1998, p. 17).

Ainda que Lévy (1998) proponha a discussão da criação de uma nova linguagem em uma perspectiva mais ampla de comunicação, sugerimos a construção de obras artísticas como parte dessa inteligência coletiva maior, de modo a povoar o ciberespaço e provocar a interação entre sujeitos localizados em diferentes espaços geográficos. Ao assumir que nos referimos à construção de uma nova linguagem artística que se encontra em processo, é relevante conhecer, ainda que em parte, as produções que já esboçam os caminhos que pretendemos trilhar. Na etapa da disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 não pretendemos apresentar um mapeamento sistematizado dos grupos e coletivos que utilizam as tecnologias contemporâneas em seus processos de composição (até porque os nossos estudos ainda estavam em fase inicial), mas mostrar que, apesar de ser uma proposta que assumidamente se apresentava em fase de elaboração, já existiam produções que faziam relação com a proposta que propúnhamos desenvolver.

Nessa experiência da pesquisa, a apreciação se desenvolveu concomitantemente às dimensões da contextualização e da prática artística. Ao longo da disciplina foram sugeridas visitas a *sites* de grupos e companhias como, por exemplo, La Fura Dels Baus,<sup>16</sup> Phila 7,<sup>17</sup> Mediamatic,<sup>18</sup> como também a *sites* de estudos teatrais e de arte e tecnologia em geral, propondo caminhos que provocassem novas buscas, de modo a despertar nos professores-estudantes também o desejo pela pesquisa, a vontade de investigar e o prazer pela descoberta. No processo prático de apresentação dos professores-estudantes, também foi recomendado o processo de apreciação dos trabalhos, em que os participantes deveriam se alternar nas funções de atores e espectadores.

<sup>16</sup> Disponível em: <<http://www.lafura.com/web/index.htm>>.

<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.gag.art.br/cia\\_phila\\_7/](http://www.gag.art.br/cia_phila_7/)>.

<sup>18</sup> Disponível em: <<http://www.mediamatic.net/13553/en/the-girlfriend-experience>>.

Ressaltamos que nosso trabalho propõe não apenas a apropriação técnica dos recursos disponíveis, mas um posicionamento político, a elaboração de discursos tanto como artistas, pesquisadores e professores quanto como cidadãos. Por essa razão, a contextualização e a apreciação também se apresentaram como fundamentais no processo.

### 3.1.2 A prática

Nessa etapa da pesquisa não tínhamos a pretensão de desenvolver processos criativos elaborados. O nosso intuito foi o de “preparar o terreno”, ou seja, trabalhar a perspectiva da contextualização, provocar a apreciação e experimentar o exercício da prática artística de modo a oportunizar aos professores-estudantes o domínio na utilização de ferramentas básicas para a realização de uma apresentação ao vivo na internet.

Ainda que o nosso foco de estudo não pretenda um aprofundamento no campo da performance, não podemos negar os possíveis campos de fronteira existentes, como já mencionado no capítulo anterior. Nesse momento da pesquisa, propomos aos professores-estudantes que se organizassem em pequenos grupos de trabalho colaborativo (de dois a quatro integrantes) com o intuito de produzir uma performance de três a cinco minutos para ser apresentada ao vivo na internet. Foi interessante observar que a utilização do termo *performance*<sup>19</sup> provocou os professores-estudantes a terem uma atitude de pesquisa e compartilhamento de conceitos e definições para a palavra, bem como a disponibilização de vídeos e imagens que pudessem orientar o processo de composição do grupo.

A encenação enquanto produto cênico resultante da aprendizagem do teatro – não é pensada somente na forma de espetáculo em cartaz na maioria dos edifícios teatrais, mas abrange diferentes modalidades de eventos cênicos, tais como a representação de curta duração, a performance e o ato artístico coletivo, escolhidas pelo professor de acordo com as possibilidades e as necessidades de cada grupo (MARTINS, 2003, p. 42).

Para a realização do trabalho de criação não determinamos um ponto de partida específico e comum a todos, apenas orientamos que os grupos deveriam definir colaborativamente três palavras-chave (um verbo, um substantivo e um adjetivo) norteadoras para o processo. Desse modo, propúnhamos realizar uma observação acerca das concepções

<sup>19</sup> No capítulo anterior, apresentamos a definição de performance segundo Cohen (1989). Agora disponibilizamos a definição de Medeiros (2009). Para ela, “a performance é arte tornada ação corporal efêmera, realizada no vivo ou ao vivo, isto é, realizada com a presença de *performers*, artistas e interatores (espectadores convidados à participação) ou realizada por meio de novas tecnologias de comunicação, como a internet [...] O que denominamos performance é arte, isto é, voluntariamente ato que visa revelar o outro do mundo sensível e, assim fazendo, criar faíscas de sensível inteligibilidade, entre seres humanos. Inteligibilidade sensível entendida sempre como faísca: pedaços desgarrados de compreensão redimensionável. E o sensível inteligente como aquilo que perdura [...]” (MEDEIROS, 2009, p. 22-27).

estéticas escolhidas pelos grupos, ou seja, conhecer os desejos que moviam os participantes e como eles se articulavam em um processo de composição cênica. Após essa etapa inicial, os professores-estudantes deveriam realizar discussões, definir o conceito principal que seria trabalhado na obra e escolher a melhor maneira de apresentá-lo no período de três a cinco minutos.

Para a realização do processo, foi necessária uma capacitação para a utilização do *broadcast*, que, no caso, foi realizada pela ferramenta *ustream*, que possibilita ao usuário criar uma conta gratuita (também tem a versão paga com mais recursos, mas na disciplina foi utilizado o básico, que é livre) e realizar o processo de transmissão em tempo real. Enfatizamos que é preciso relativizar esse “tempo real”, pois a depender da velocidade de conexão da internet, pode haver um *deley* (atraso) de alguns segundos (que geralmente varia três a 20 segundos). Como a disciplina não contou com nenhum encontro com os participantes presentes fisicamente, o processo de capacitação para utilização da ferramenta foi realizado por meio de tutoriais, onde as dúvidas que surgiam sobre o uso da ferramenta eram esclarecidas imediatamente com imagens do *site* e indicações didáticas. Sabemos que o encontro presencial é importante, porém ele não é condição fundamental para a realização de um processo dessa natureza como comprovado na experiência da disciplina.

Além das dúvidas relativas ao uso da ferramenta, é interessante destacar que existe em processos dessa natureza uma especificidade em relação ao espaço cênico dimensionado pela tela. Isto é, o espaço em que se realiza a cena é delimitado pelo quadrado da tela que será visualizado pelos espectadores, nesse caso os internautas. Observamos que é importante desenvolver a competência de compor a cena a partir desse campo espacial dimensionado pela *webcam*, ou seja, o que se apresenta no campo de visão da câmera está em cena, e o que não é capturado por ela está fora. Por mais que essa observação pareça óbvia, em relação ao teatro tradicional essa especificidade provoca mudanças significativas que precisam ser observadas no momento de composição. Para ilustrar essa questão, destacamos um trecho do diálogo realizado no fórum de discussão com uma estudante:

Oi! Amanda. Eu já montei o cenário com o divã já fiz alguns testes, mas achei o campo de alcance no *webcam* muito pequeno e se coloco ele um pouco distante prejudica a visão do meu rosto o vai me atrapalhar na questão de expressão. Tem alguma sugestão?

Olá Maria (nome fictício)! Vamos ver se eu entendi. Você está com dificuldade de fazer com que todo o cenário seja visualizado? Realmente trabalhar com *webcam* é verdadeiramente um exercício. Bem eu precisaria ver o cenário para poder dar uma orientação mais pontual. Talvez se você reduzir o tamanho dele, ou deixar somente os elementos mais importantes, consiga ter uma maior facilidade para captar tudo. No mais é experimentando mesmo, colocando a câmera mais para baixo, mais para

cima, para um lado, para o outro até encontrar a possibilidade que atenda a proposta [...]

Os elementos que envolvem o processo de composição no espaço da tela são apresentados com mais detalhes no DVD em anexo no campo referente ao curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença (*Possibilidade de Uso da Câmera Fixa para Composição Cênica*). Nesse momento, é importante destacar que nos referimos a um processo de composição que apresenta especificidades em relação a uma cena em que atores e espectadores se relacionam presentes fisicamente no espaço teatral. Portanto, é preciso ter consciência dessas particularidades.

A disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 possibilitou o desenvolvimento de quatro performances apresentadas em tempo real via *ustream* no dia 20 de março de 2012. A tabela a seguir apresenta as informações básicas sobre o exercício prático realizado pelos professores-estudantes:

Tabela 1: Informações básicas sobre exercício prático realizado com os professores-estudantes.

Grupo	Resumo	Link
1-A saga da existência	<p>A partir da escolha das palavras <b>inventor, criativo e existir</b> pelos integrantes do grupo já citados, queremos chamar atenção para as muitas possibilidades do indivíduo para a sua existência contemporânea. A apresentação será focada nas invenções criadas pelo homem e a mulher para o seu desenvolvimento ao longo do tempo.</p> <p>A ideia será retratada com a música de Arnaldo Antunes – <i>O Silêncio</i>.</p> <p>Os autores, Ana, Clara, Lucas e Joana (nomes fictícios), andarão em círculo com instrumentos criados pelo homem: fogo e computador.</p> <p>Todos dirão ao final da música com as velas acesas: “O fogo é o maior responsável pela sobrevivência do ser humano e as novas invenções”.</p> <p>O fogo... representando as ideias mencionadas.</p>	<a href="http://www.ustream.tv/recorded/13462227">http://www.ustream.tv/recorded/13462227</a>
2-Repetir	<p>“A performance nasce do poema <i>Repetir</i>, do autor Manoel de Barros, sugerindo ações do cotidiano que, apesar de repetitivas, não são significativas e nem notadas diariamente.”</p>	<a href="http://www.ustream.tv/recorded/13585235">http://www.ustream.tv/recorded/13585235</a>

Grupo	Resumo	Link
3-Divã	A peça vai apresentar uma mulher prestes a <b>enlouquecer</b> , expressando um amontoado de <b>sentimentos</b> conflitantes e <b>confusos</b> , buscando uma solução para esse seu problema.	<a href="http://www.ustream.tv/channel/divã-ozí">http://www.ustream.tv/channel/divã-ozí</a>
4-O Monstrengo	“A performance representará o poema <i>O monstrengo</i> , simbolizando o medo do desconhecido (o ‘mostrengo’) que os navegadores portugueses tiveram de vencer. A causa próxima dessa coragem são, segundo Fernando Pessoa, as ordens do rei D. João II.”	<a href="http://www.ustream.tv/recorded/13462673">http://www.ustream.tv/recorded/13462673</a>

Fonte: Dos dados da pesquisadora.

Para a realização das apresentações – nomenclaturas diferentes aparecem: performance, peça e apresentação. Vamos usar esta última devido a sua maior abrangência –, agendamos um *chat* no AVA da disciplina, onde todos os professores-estudantes deveriam se conectar às 17 horas (horário de Brasília). A proposta teve por objetivo concentrar todos os participantes em um mesmo horário e local para realizar as orientações, tirar possíveis dúvidas e iniciar o processo de concentração para as apresentações.

Ao mediar o *chat* buscamos tranquilizar os participantes que se mostravam nervosos, ansiosos e em estado de euforia, orientar o processo de apresentação e apreciação dos grupos. O exercício consistia em realizar a apresentação bem como a apreciação dos trabalhos realizados pelos colegas. Por mais que houvésemos incentivado a divulgação das apresentações para o público externo (por meio dos *blogs* criados pelos professores-estudantes para desenvolver o diário de bordo do processo), eles demonstraram ainda estar inseguros e preferiram que, nessa etapa proposta pela disciplina, a apreciação fosse realizada pelos colegas da turma. Nesse sentido, sugerimos uma aproximação do contexto dos jogos teatrais, onde os participantes se revezam nas funções de fazedores e observadores (espectadores):

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos com regras explícitas. Para entender a diferença entre jogo teatral e jogo dramático, é preciso lembrar que a palavra teatro tem origem no vocábulo grego *theatron*, que significa ‘lugar de onde se vê’ (plateia). Já a palavra drama, também oriunda da língua grega, quer dizer ‘eu faço, eu luto’ (SLADE, 1978, p.18 *apud* JAPIASSU, 2001, p. 25). [...] No jogo dramático entre sujeitos, portanto, todos são ‘fazedores’ da situação imaginária, todos são ‘atores’. **No jogo teatral, o grupo de sujeitos que joga pode se dividir em equipes que se alternam nas funções de ‘jogadores’ e de ‘observadores’**, isto é, os sujeitos jogam deliberadamente para outros que os observam (KOUDELA, 1992, p. 45 *apud* JAPIASSU, 2001, p. 25).

No que diz respeito ao processo de apresentação e apreciação do exercício proposto, a atividade foi conduzida com inspiração nesse elemento fundamental do jogo teatral que envolve a alternância entre os grupos de fazedores e apreciadores, incentivando ainda o compartilhamento dos processos de criação bem como o exercício do olhar crítico dos participantes em relação às obras apreciadas. Assim, além de realizar suas apresentações, os grupos deveriam também ir até o canal onde os trabalhos dos colegas seriam apresentados para assistir às composições apresentadas e refletir sobre elas. No que diz respeito à operacionalização desse processo, a mediação no *chat* do AVA teve papel fundamental, exercendo a função de “coxia”, isto é, espaço onde nos reunimos entre uma apresentação e outra a fim de realizar a concentração e o encaminhamento para o espaço – *link* – onde se realizaria a próxima apresentação. Em outras palavras, o *link* com o canal do *ustream* (cada grupo criou o seu) era disponibilizado no *chat* do AVA, onde deveríamos clicar para ser direcionados para a apresentação, à qual assistíamos, e participar do *chat* do *ustream* (com textos de incentivo, aplausos, comentários, etc.). Em seguida, retornávamos para a coxia (*chat* AVA) onde realizávamos o mesmo procedimento de preparação para a próxima apresentação. Esse processo se mostrou eficiente para operacionalizar o desenvolvimento da atividade, que deveria contar com uma mediação clara e objetiva dos participantes enquanto vivenciavam a função tanto de fazedores como de espectadores.

A orientação para que as apresentações se realizassem em um curto tempo (de três a cinco minutos) foi pautada por três elementos principais: a) o objetivo da atividade; b) o tempo de realização dos procedimentos; e c) o perfil dos espectadores (internautas).

Primeiramente, vale destacar que o nosso objetivo principal com o exercício prático, nesse momento proposto pela disciplina, era capacitar os professores-estudantes a utilizar as ferramentas para a realização de apresentações ao vivo na internet. Desse modo, o processo de criar uma conta no *ustream*, aprender a utilizar a ferramenta para transmitir e gravar as apresentações já se mostrava como uma atividade bastante trabalhosa (principalmente ao considerar que o *site* é em inglês e muitos professores-estudantes apresentavam dificuldade tanto com a língua como com a técnica de manipulação da ferramenta). Partimos, então, de um processo de composição simples a fim de que o tempo fosse aproveitado para a apropriação técnica da manipulação da ferramenta e sua experimentação na prática artística.

Em segundo lugar, é preciso considerar que o tempo de envolvimento para a realização de um exercício dessa natureza é muito maior que os minutos (três a cinco) propostos para cada apresentação (se fôssemos considerar apenas o tempo de envolvimento na atividade seria 12 a 20 minutos). Contudo o procedimento não apresenta uma dinâmica tão

simples. É necessário receber todos os professores-estudantes, tirar dúvidas, aguardar a preparação dos grupos que realizarão a apresentação, monitorar toda a parte técnica, mediar os processos de apresentação – em alguns casos foi preciso realizar ligação telefônica para acompanhar o desenvolvimento dos procedimentos técnicos via voz – e apreciação, ou seja, realizar uma série de procedimentos que demandam tempo. Nessa atividade, iniciamos o *chat* no AVA às 17h04min e somente o encerramos às 20h48min. Isto é, para realizar o processo de apresentação e apreciação de quatro pequenas performances que contavam com a duração de três a cinco minutos foram necessárias quase quatro horas de dedicação exclusiva ao processo. Isso porque não nos concentramos em realizar comentários aprofundados sobre os trabalhos. Para contemplar essa dimensão, disponibilizamos um fórum exclusivamente com essa função. Desse modo, observamos que o processo de orientação, suporte técnico e organização dos participantes para a realização de processos dessa natureza demandam mais tempo que o processo presencial tradicional, a considerar as especificidades técnicas da proposta.

Para ilustrar esse processo, mensuramos a quantidade de postagens realizadas no *chat* no período de realização da atividade (3h44 min), como demonstrado na tabela a seguir:

Tabela 2: Quantidade de postagens realizadas no *chat* no período de realização da atividade.

Participante	Função	Quantidade de postagens realizadas no <i>chat</i>
Professora da disciplina	Mediadora	196
Estudante representante do grupo 2	Fazedora e observadora	89
Estudante representante do grupo 1	Fazedora e observadora	54
Estudante (A) representante do grupo 4	Fazedora e observadora	45
Estudante representante do grupo 3	Fazedora e observadora	38
Estudante (B) representante do grupo 4	Fazedor e observador	30
Professora convidada	Observadora	26

Fonte: AVA.

O terceiro aspecto considera que ao pautarmos uma discussão a respeito dos diferentes leitores propostos por Santaella (2004), o leitor imersivo – aquele que navega pelos espaços labirínticos de cliques rápidos do ciberespaço – tem acesso a muitas informações e a liberdade de circular por vários lugares ao mesmo tempo, dessa forma o tempo de concentração desse leitor em um mesmo *site* se apresenta, de maneira geral, menor em relação àquele espectador

que se disponibiliza a ir a uma sala de espetáculo para se concentrar exclusivamente na apreciação de uma obra artística.

Ainda que não tenhamos divulgado as apresentações na rede, a proposta de uma apresentação que se realiza exclusivamente via internet, como foi a proposta do exercício, precisa pensar na especificidade desse espectador acelerado e fragmentado. Não afirmamos que uma apresentação realizada via internet precisa necessariamente ser desenvolvida em poucos minutos. O que argumentamos é que ao conhecer o perfil desse espectador/internauta é necessário observar as suas especificidades, e para conseguirmos “concorrer” com a tentação de dispersão disponível no amplo universo de caminhos e variedades apresentados no ciberespaço é preciso que a obra tenha sido composta com elementos que possibilitem prender a atenção, bem como incentivar a participação desse internauta de modo a motivar um processo de imersão, considerando as especificidades dessa apreciação. Ainda que reconheçamos as complexidades que envolvem um processo de criação pautado por essa dimensão, não tivemos a pretensão de solucionar todas essas questões devido ao tempo e aos objetivos que pretendíamos alcançar. Contudo não poderíamos deixar de contemplar esse processo de reflexão como parte do processo de aprendizado.

### *3.1.3 Retomando as motivações iniciais...*

Ao retomar as questões pautadas pelos professores-estudantes no processo de “escuta ativa”, proposto na avaliação e no grupo focal, e relacionarmos com as estratégias de superação trabalhadas na reoferta da disciplina Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, observamos que os resultados foram positivos.

Como já enfatizado anteriormente, o enfoque em uma proposta de trabalho baseada na colaboração teve como estratégia inicial superar as problemáticas verbalizadas pelos professores-estudantes no grupo focal: “pouca interação”, “sentimento de estar sozinho”, “desejo de que houvesse encontro presencial a cada 15 dias” e “que os professores formadores estejam sempre nos encontros presenciais de abertura e fechamento das disciplinas”. A ênfase na experimentação artística no contexto de utilização das tecnologias contemporâneas teve o objetivo de apresentar uma solução para as inquietações destacadas pelos professores-estudantes na avaliação: “oportunizar mais tempo para a prática no presencial”, “aproveitar os encontros presenciais para ter um tempo maior de vivência com apresentações dos trabalhos dos estudantes” e “oferecer mais experimentações práticas com o público em geral, promovendo apresentações para a comunidade”.

Por considerar as especificidades de um curso de teatro realizado a distância; o significado dado pelos professores-estudantes aos encontros presenciais; e a expectativa de que o curso contemplasse mais atividades práticas, propomos uma forma de “se fazer presentes a distância” (telepresente via *broadcast* no *site ustream* ou via bate-papo em tempo real no chat) de modo a contemplar tanto o desejo de “encontro” como o exercício da prática artística. Desse modo, retomamos as questões levantadas no início do tópico sobre a disciplina, agora em processo de substituição das interrogações por exclamações. É possível exercitar a prática artística a distância! É possível o encontro acontecer se os sujeitos estiverem localizados em espaços geográficos diferentes! É possível estar presente a distância a partir da utilização das ferramentas tecnológicas disponíveis na atualidade, sobretudo por meio da telepresença. Com o intuito de ilustrar parte das questões levantadas acima, selecionamos algumas das várias falas dos professores-estudantes que remetem às estratégias de trabalho propostas na disciplina no que diz respeito ao foco da colaboração e da prática artística.

#### Colaboração:

Como é um curso de caráter colaborativo – tutor/professor/professor aluno/coordenador – a cada instante do curso o processo colaborativo aconteceu em cada um. [...] A relação entre a formadora/tutora superou as expectativas, de fato, vivenciamos o ‘espírito’ da coletividade da troca de conhecimento não só entre formadora/tutora, mas entre alunos/alunos (Depoimento de professor-estudante).

O depoimento da professora-estudante destaca que o curso sempre buscou atuar em uma proposta de colaboração, em que o diálogo entre professores-tutores, professores-coordenadores e professores-estudantes já se fazia presente. Contudo nessa disciplina foi possível destacar uma colaboração mais efetiva também com a professora-formadora (que nesse caso acumulou as funções de professora-tutora e formadora da disciplina) de modo a superar a distância entre professores-formadores e professores-estudantes.

A estratégia impactou não somente o resultado final do trabalho, mas todo o seu processo de realização, em que os professores-estudantes demonstraram estar mais entusiasmados com a proposta, que ao mesmo tempo valorizou suas singularidades como sujeitos e o sentimento de pertencimento (e também o apoio) em um coletivo de trabalho. Nesse sentido, observamos que a problemática colocada em evidência anteriormente “sentimento de estar sozinho” também pode ser superada no processo com o desenvolvimento de uma postura ativa de colaboração entre os participantes. Ainda nessa perspectiva, apresentamos o seguinte depoimento:

[...] como você já sabe essa foi uma experiência fantástica pra mim, porque os maiores desafios nós conseguimos vencer juntos, mesmo quando não sabíamos que

é o que acontece na maioria das vezes, quando agente deixa pela metade, é porque não sabe e pela falta de tempo, mas dessa vez não, fomos até o fim, com sua colaboração e competência ao nos acompanhar nesse percurso e foi um sucesso de conhecimentos para todos nós (Depoimento de professor-estudante).

O destaque para esse depoimento tem por objetivo compreender que a estratégia de trabalho colaborativo se mostrou eficiente mesmo em casos mais complexos. Essa estudante apresentou muita dificuldade ao longo de todo o curso, tanto no que diz respeito à utilização do computador como na realização das atividades propostas em diferentes disciplinas. Já iniciamos o trabalho com a consciência dos grandes desafios a ser enfrentados. Entre eles, ressaltamos três principais: a) ser uma disciplina de reoferta, onde trabalhamos com professores-estudantes que, por razões diversas (falta de tempo para dedicação ao estudo, dificuldade com o uso das tecnologias, entre outros) foram reprovados na primeira oferta; b) não haver recurso disponível para a realização do encontro presencial em Porto Velho (optamos em também não fazer o encontro presencial com os professores-estudantes do Distrito Federal já que ambos participavam de uma mesma turma no AVA); e principalmente c) ser a proposta de utilização do *broadcast* naturalmente assustadora para os professores-estudantes (o desenvolvimento de trabalhos não convencionais, o uso de um *site* em inglês, a exigência de uma série de procedimentos técnicos trabalhosos e outros).

Diante dos muitos desafios, ao mesmo tempo em que o acúmulo de função (professora-tutora e formadora da disciplina) exigiu uma dedicação muito maior que a habitual, também se apresentou como um facilitador. Isso por ser uma oportunidade de atuar com autonomia tanto na construção das estratégias como em sua aplicação. Desse modo, por já conhecer cada um dos professores-estudantes e ter potencializado as dificuldades apresentadas no trabalho de “escuta ativa”, foi possível planejar estratégias de superação, aplicá-las e desenvolver um constante processo de avaliação e reformulação. Várias estratégias (individuais e coletivas) foram utilizadas ao longo da disciplina. Com essa estudante, por exemplo, foram trocadas muitas mensagens pessoais, bem como realizado acompanhamento sistematizado. No momento de maior desafio, que se apresentava na realização da atividade prática, solicitei a um estudante que apresentava mais facilidade com a utilização das ferramentas em realizar a atividade com a colega e auxiliá-la no desenvolvimento do processo. A formação dessa dupla foi motivo de grande estímulo para estudante que se sentiu mais confiante e confortável com o apoio do colega. Nesse sentido, propomos uma pequena mudança na parte final do depoimento da professora-estudante “com a colaboração do grupo e a competência de todos nós, a disciplina possibilitou a construção de conhecimentos com sucesso”.

### Colaboração e prática artística:

Foi muito bom os momentos, (sic) antes, durante e depois, pois ao mesmo tempo que a ansiedade batia, vinha a incerteza e depois com tudo veio a comemoração por ter dado tudo certo. Foi um trabalho muito legal, pois tivemos que compartilhar ideias, conceber e depois executar. Foi maravilhoso!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! [...] (Depoimento de professor-estudante).

O depoimento dessa professora-estudante sintetiza três elementos que envolveram a proposta da disciplina: o desafio, a colaboração e a prática artística. Como já explicitado, tínhamos a consciência que os desafios que propúnhamos eram grandes, e, por isso, as estratégias de superação precisariam ser bem planejadas, executadas e monitoradas. O fortalecimento do diálogo em grupo possibilitou que os participantes se sentissem mais seguros de modo que o desejo de superação das dificuldades apresentadas se deslocava do âmbito individual para o coletivo, proporcionando maior zona de conforto. Esse elemento despertou a motivação dos professores-estudantes em aprofundar as pesquisas, compartilhar as ideias e “tecer junto” o processo de criação das performances. A liberdade de criação também possibilitou que cada participante trouxesse para o universo do grupo suas contribuições, desejos e singularidades, agora compartilhadas e amadurecidas pelo coletivo. Nesse sentido, os desafios apresentados se mostraram como estímulo, isto é, despertou o desejo coletivo de superação o que proporcionou envolvimento, entrega, dedicação e, sobretudo, a realização dos professores-estudantes.

### Prática artística:

Essa atividade foi muito interessante, pois foi um momento para colocarmos em prática recursos aprendidos no curso de arte. Pena que sempre é tudo muito rápido! A experiência foi muito boa. A partir desse momento começamos a acreditar que podemos ser atores também, e não apenas alunos leitores (Depoimento de professor-estudante).

O depoimento desse estudante dispensa mais esclarecimentos. Contudo não poderíamos deixar de reforçar que a fala destacada acima responde à inquietação inicial pela qual a pesquisa foi motivada. No processo de “escuta ativa” aos professores-estudantes ficou claro o desejo de que o curso propusesse momentos de extrapolação da linguagem escrita e contemplasse a prática artística. Nesse sentido, observamos que os esforços de buscar mecanismos para realizar esse processo na reoferta da disciplina Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 foram recompensados. A euforia dos professores-estudantes com o resultado do trabalho colaborativo superou as expectativas da pesquisa e o “gostinho de quero mais”, apresentado de maneira geral pelos participantes, nos fez pensar em novas estratégias para atender aos desejos de aprofundar o trabalho com a prática artística. Para tanto, elaboramos uma nova proposta que pudesse amadurecer um processo criativo

colaborativo baseado no uso das tecnologias contemporâneas, em especial a telepresença, e, assim, propomos a oferta do curso de extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença, que apresentaremos no próximo item.

Antes de introduzirmos o próximo tópico sobre o curso, ressaltamos que essa primeira etapa da pesquisa possibilitou afirmar a importância da prática artística, bem como a eficiência de uma proposta de trabalho pautada na colaboração. O momento anterior de “escuta ativa” aos professores-estudantes também foi um aspecto de destaque. Com o desenvolvimento desse breve diagnóstico, compreendemos as dificuldades e os desejos dos professores-estudantes, bem como a possibilidade de estruturar uma proposta diferenciada com base nas demandas apresentadas na avaliação e no grupo focal. A especificidade da disciplina também contribuiu para despertar o interesse dos professores-estudantes em aprofundar os conhecimentos no que diz respeito às tecnologias contemporâneas e suas relações com suas práticas pedagógicas e artísticas. A utilização da telepresença por meio do *broadcast* e a proposta de atuação por meio de grupos também foram fundamentais para o processo, em que os professores-estudantes observaram uma possibilidade inovadora de trabalhar com a prática artística, aliando tecnologia e colaboração. Em destaque, parte do trabalho final de um professor-estudante:

Anteriormente não tinha interesse nessa área. Tudo me parecia igual dentro do mundo virtual, após um aprofundamento da disciplina comecei a repensar o meu fazer artístico, mais do que nas outras disciplinas **senti a necessidade de doação não só intelectual, mas também física e criativa. O que me parecia serem apenas dissertações sobre o uso das novas tecnologias tornou-se para mim uma ferramenta essencial para um novo trabalho.** Enfatizo que a participação nessa atividade criou a vontade não apenas em mim, mas também na colega que me acompanhou no processo de explorar as práticas das performances aliadas às novas tecnologias (Depoimento de professor-estudante, grifo nosso).

É interessante observar que esse professor-estudante já apresentava um histórico de atuação artística na cidade de Porto Velho. No início da disciplina, no momento de contextualização e discussão da proposta, identificamos certa resistência, pois para ele o uso da tecnologia no teatro apresentava uma forma específica de trabalho, a qual ele pessoalmente não gostava, por considerar que o teatro precisa se realizar no momento de encontro ao vivo entre atores e espectadores. Em nossa discussão via *chat* do AVA ele argumenta o seguinte:

[...] anteriormente tivemos aqui em PVH experimentações com hiperdrama [...] particularmente achei meio complicado uma vez que temos aquele conceito teatral de que precisamos estar juntos para construir algo ou ver algo construído apenas ao vivo [...] e diferente de ter algo preparado e editado [...] ‘não é a mesma coisa que ao vivo’ entendem? Aí questiono essa prática tem que ter seu lugar específico? [...] trabalhos criados com essas fermentas tem que ter uma especificidade [...] e não apenas um trabalho aleatório... ASSIM, ACREDITO que como espectador eu teria dificuldades em degustá-las [...] Amanda acho que estaríamos criando uma nova modalidade de encenação [...] (Depoimento de professor-estudante, grifo do autor).

É interessante observarmos que esse estudante, apesar da resistência inicial, já apresentava reflexões muito importantes a respeito da utilização das tecnologias contemporâneas na prática artística. O argumento que ele levanta sobre a realização do acontecimento teatral se fazer no encontro ao vivo de atores e espectadores é pertinente e nos remete à abordagem de Grotowski (2011) discutida no capítulo dois. Ao destacar a especificidade do trabalho que estávamos propondo, bem como a criação de uma nova linguagem artística (que ele chama de nova modalidade de encenação) ele pauta, no campo do discurso anterior à fase da experimentação prática, dois elementos importantes: a) a questão territorial que discutimos no capítulo dois: é teatro? Não é teatro? É uma nova linguagem em construção? b) o uso gratuito da tecnologia: em que é preciso ir além de uma abordagem aleatória, proporcionar mais do que a simples utilização das tecnologias.

As experiências que o professor-estudante havia visto até então não lhe proporcionaram uma vivência significativa e, por isso, ele reforçou a dificuldade de “degustá-las” como espectador. Contudo, após ter experimentado o processo de criação da performance, novas percepções e reflexões são realizadas por esse estudante que não apenas compreende a ampliação das possibilidades que lhe são proporcionadas, como se sente provocado a aprofundar a pesquisa, ter esse como seu tema de estudo e abrir novas possibilidades de experimentação e significação.

Mais uma vez enfatizamos a fundamental importância de conciliar teoria e prática. A prática permite a reformulação e amadurecimento dos conceitos teóricos e se apresenta como um campo primordial no estudo teatral. Ao analisar a fala do professor-estudante “senti a necessidade de doação não só intelectual, mas também física e criativa. O que me parecia serem apenas dissertações sobre o uso das novas tecnologias tornou-se para mim uma ferramenta essencial para um novo trabalho”. Observamos mais uma vez que o lugar do discurso escrito e teórico tão presente nos cursos de graduação, tanto a distância como presencial, precisa ser significado pela prática para que seja possível transformar teoria e experiência (ambos) em aprendizagem significativa. Nesse sentido, propomos a compreensão desses elementos (teoria e prática) de maneira integrada como sugerido no conceito de práxis de Freire (2005). O mestre enfatiza que a descoberta não pode ser realizada somente no plano intelectual, mas também no da ação, de modo que esteja associada ao empenho da reflexão, para que, assim, seja práxis (FREIRE, 2005).

Por conseguinte, o agir criativo é consequência do ‘engajamento’ que homens e mulheres optam, negando ‘pseudoparticipações’ nas ações que decide. Engajamento, este que se faz captando os desafios e agindo através da práxis libertadora. Neste sentido, criatividade não finda em si mesma como operação da inteligência humana. Mas a transcende pelo reconhecimento que homens e mulheres elaboram acerca da

diversidade histórica e cultural de cada um e uma; a transcende na medida em que se posicionam dialeticamente através da ‘ação-reflexão-nova ação’(ROSAS, 2005, p.13).

### 3.2 O Curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença

Depois de claramente explicitada a importância do exercício da prática artística como uma das dimensões fundamentais para o amadurecimento de experiências significativas na formação de professores-pesquisadores-artistas de teatro, surge a proposta de ofertar o curso de extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença com o intuito de fortalecer o trabalho já iniciado na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2; oportunizar o estudo e a experimentação da mediação tecnológica, em especial o recurso de telepresença, para a realização de processos criativos e composicionais para a cena bem como atender ao desejo apresentado pelos professores-estudantes de montar um espetáculo de conclusão de curso.

Na etapa anterior havíamos dado ênfase na contextualização das tecnologias contemporâneas na sociedade, suas contribuições para a produção artística tomando como foco prático a capacitação para o uso de uma das ferramentas que viabiliza a realização da telepresença (*broadcast* via *ustream*). Nesse novo momento, proposto no curso de extensão, nos interessava refletir e experimentar diferentes possibilidades de se utilizar a telepresença em um processo de criação cênico e poético, ou seja, amadurecer com os professores-estudantes novas maneiras de se utilizar a telepresença para a composição de um espetáculo.

O curso abordará o processo criativo nas artes cênicas na era das redes telemáticas, proporcionada pelos computadores interconectados. Explorará os conceitos de cibercultura, imagem e telemática, a fim de ampliar sua práxis na linguagem cênica. A partir da tecnologia computacional e em rede (Internet) deverá ser proposto um processo criativo colaborativo, um experimento cênico que se realizará a partir da telepresença do elenco e cooperação a distância (AYRES; FERREIRA, Ementa do curso, 2011).

O curso teve duração de três meses, com início em 11 de setembro e finalização em 18 de dezembro de 2011, os quais foram trabalhados em etapas que, sequencialmente, possibilitaram o desenvolvimento do processo de criação: contextualização sobre aspectos conceituais da telepresença, apreciação de trabalhos cênicos de grupos que atuam com processos de composição em telepresença, estudo da obra *O Banquete* (ponto de partida para o desenvolvimento do processo de criação), trabalho de composição das cenas em pequenos grupos colaborativos, definição das temáticas abordadas no processo de pesquisa (imagens, texto, objetos inspiradores), composição de videocenografias (cenário composto por vídeos

projetados), definição das ações realizadas em cada uma das cenas, ensaios, costura final do espetáculo, apresentação e avaliação do grupo.

Por considerar que nessa nova etapa da pesquisa o nível de complexidade se apresentava maior que o momento anterior, desenvolvido na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, foi proposta a ampliação da rede de colaboradores envolvidos no processo. Desse modo, o curso contou com a participação de mais dois professores-pesquisadores-artistas: Guilherme Carvalho e Larissa Ferreira,<sup>20</sup> que assumiram junto comigo a orientação do curso, bem como a direção do espetáculo. Contamos ainda com a orientação e acompanhamento dos professores-pesquisadores-artistas: Marcus Mota e Hugo Rodas, professores do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, por meio da disciplina de Pós-Graduação em Arte Tópicos Especiais em Artes Cênicas, que realizei como estudante.

As etapas desenvolvidas no processo do curso de extensão e na criação coletiva do espetáculo poderiam desmembrar-se em novas pesquisas se fossem abordadas em profundidade. Contudo, ainda que alguns temas se tenham apresentado como importantes em nossa abordagem para a compreensão do contexto proposto, buscamos enfatizar os elementos que caracterizam a especificidade do trabalho proposto, isto é, as reflexões que envolvem processos de criação colaborativos pautados pela mediação das tecnologias, sobretudo com o uso da telepresença, contextualizados no universo da cena contemporânea. Desse modo, propomos observar parte das transformações provocadas principalmente nas formas de composição da prática artística, mas também da fruição, e a importância de esse elemento ser contemplado na formação de professores de teatro na atualidade.

No que se refere ao desenvolvimento dos encontros, vale destacar que eles se realizaram presencial e telepresencialmente, nos quais parte dos professores-estudantes comparecia presente fisicamente à Universidade de Brasília, e outros telepresencialmente. Conseguíamos conectar os professores-estudantes localizados em regiões mais distantes e promover um encontro único interconectado com espaços diferentes de maneira integrada. Inicialmente as aulas se realizavam aos sábados uma vez a cada 15 dias e, pela necessidade de mais ensaios, aumentamos a frequência para uma vez por semana. O nosso público-alvo foi formado por professores-pesquisadores-artistas-trabalhadores em formação, que, além de terem uma carga horária de trabalho diária intensa, ainda se apresentavam em um momento de sobrecarga maior que o habitual devido ao processo de finalização do curso de graduação

---

<sup>20</sup> Ambos trabalharam em suas pesquisas de mestrado o uso das tecnologias contemporâneas com destaque para a telepresença.

(elaboração do trabalho de conclusão de curso, desenvolvimento da disciplina Estágio Supervisionado 4 e, em alguns casos, participação em outros cursos de extensão). Desse modo, precisávamos considerar esse contexto no desenvolvimento do curso e o AVA (*Moodle*), do Programa Pró-Licenciatura em Teatro da Universidade de Brasília, apresentou-se como um ampliador do espaço de discussão, pesquisa, aprofundamento e desenvolvimento do processo de criação. É relevante destacar esse elemento por compreender que se fazia necessário pensar estratégias que possibilitassem a continuidade da construção do processo para além dos encontros presenciais/telepresenciais de modo a possibilitar a flexibilização de horário, fundamental para a participação ativa do grupo em questão.

Ainda que nessa etapa a pesquisa não tenha proposto uma análise mais sistemática sobre as especificidades operacionais para a realização de ensaios com adultos-trabalhadores, ou seja, não necessariamente atores profissionais, sabemos que esse processo já foi vivenciado por outros professores-artistas-pesquisadores-diretores, principalmente os envolvidos com ações engajadas e políticas, como, por exemplo, Piscator, Brecht e Boal. Nesse sentido, ainda que não tenhamos o objetivo de fazer uma análise aprofundada sobre esse elemento agora, é relevante registrar essas relações que podem futuramente se desdobrar em novas possibilidades de pesquisa. Apresentamos, para registro dessa reflexão, um ponto de partida que pode apontar outros caminhos de investigação:

Grupos de vanguarda renunciam à perfeição do discurso, trabalhos teatrais feitos intencionalmente com leigos não só permitem como propõem dicções não profissionais, valorizando a realidade concreta das sonoridades e dos dialetos – a heterogeneidade das competências linguísticas dos atores é admitida. Com isso se dá vitalidade a um impulso antiprofissional das vanguardas que já motivara Brecht a buscar caminhos para incluir leigos e diletantes na atividade teatral. A oposição à perfeição artesanal deriva também da intenção implícita ou explicitamente política, e não apenas estético- teatral, de resistir à constante ameaça de enrijecimento do teatro mediante um perfeccionismo profissional estéril (LEHMANN, 2007, p. 252).

É nesse sentido também que produção artística, pesquisa/investigação e processo de aprendizagem não se mostram como elementos isolados. O processo criativo se apresenta intrinsecamente associado a uma ação que, independentemente de ser realizada com professores de teatro em formação ou com atores profissionais, assume um posicionamento estético e político diante do contexto proposto. Nesse aspecto, enfatizamos que o processo de composição estética não deve ser entendido como menos importante por se tratar de um contexto didático (também muito presente nos processos de Piscator, Brecht e Boal) e/ou político, nesse último caso como apresentado e defendido por Rayssa Borges (2010) em sua dissertação de mestrado *CPC da UNE: para além de reducionismos e preconceitos*.

Desse modo, vale destacar que propomos também uma abordagem que vai além da percepção dualista de análise forma/conteúdo, corpo/tecnologia, real/virtual, orgânico/máquina como elementos estanques. Ao contrário, sugerimos a compreensão dos elementos em suas dimensões inter-relacionais e complexas que imbricadas promovem novos significados, leituras de mundo e sistemas conceituais. Como proposto pela professora-pesquisadora-dançarina Ivani Santana (2006), coordenadora do grupo de pesquisa Poéticas Tecnológicas na dança, da Universidade Federal da Bahia:

Caminharemos com este modo de compreender o processo sógnico, porque prioriza o contexto e as metáforas para alinhar o sistema conceitual com o qual a tecnologia poderá ser tratada em um sentido dilatado. A semiose que gera tecnologia não se dissocia do processo geral que mostra o ser humano como integralizado, com corpo e mente não compartimentados [...] Ela pratica uma forma de alargamento na forma de entender o que se passa no mundo, pois absorve que as contaminações estão em todas as esferas – na economia, na sociologia, nas artes, na ciência. Nesta última, um bom exemplo encontra-se no nascimento de uma nova área de investigação: as ciências cognitivas, que nasceram justamente da necessidade de ‘empréstimo’ coletivo de saberes para dar conta de explicar como o corpo conhece. A compreensão da tecnologia quando parte da noção de semiose e cadeia sógnica, propõe um outro rumo para a sua relação com o ser humano, a vida, o mundo, a cultura. Pela taxa de complexidade deste entendimento, apenas teorias nascidas deste mesmo traço transdisciplinar mostram-se adequadas para pesquisar a tecnologia (SANTANA, 2006, p. 76).

Ao abordar a dança com mediação tecnológica, Santana (2006) propõe compreender corpo e tecnologia em um sistema interativo de interferências em que tanto corpos biológicos como tecnológicos se modificam mutuamente em um processo relacional que desenvolvem novos pressupostos, significados e configurações que envolvem ao mesmo tempo elementos poéticos e ações comuns do cotidiano. Nesse contexto, mais uma vez propomos a relação com os pressupostos já apresentados por Paulo Freire (2005) em uma compreensão de significação em que os sujeitos se apresentam como seres humanos ativos que ao mesmo tempo em que transformam o mundo são transformados por ele.

Ressaltamos que o mestre inspira nossas concepções e reflexões. Ainda que a presente pesquisa não faça uma abordagem aprofundada sobre suas contribuições, elas estão arraigadas e fortemente presentes em nosso trabalho. Nos encontros presenciais/telepresenciais foram trabalhados, tanto na abertura como no encerramento, uma estrutura que se assemelha com a proposta dialógica oferecida nos círculos de cultura de Paulo Freire.

Quando falamos de Círculos de Cultura, estamos logo de início incentivando a realização do encontro entre as pessoas ou grupos de pessoas que se dedicarão ao trabalho didático-pedagógico ou a outras vivências culturais e educacionais, visando a um processo de ensino e de aprendizagem, qualquer que seja o espaço onde isso aconteça. Isso significa que esta reflexão e as nossas sugestões servem não só para a educação formal, que acontece dentro de uma escola regular, mas também para qualquer iniciativa educacional, dentro da sala de aula ou em outros espaços onde acontece o encontro entre pessoas que aprendem e que, ao fazê-lo, ensinam algo

umas às outras. Ao desenvolvermos ações didático-pedagógicas com tais objetivos, poderemos propor que isso aconteça num *Círculo de Cultura*: no qual todas as pessoas participantes de um processo de ensino e de aprendizagem podem pesquisar, pensar, praticar, refletir, sentir, deliberar, ser, plantar, agir, cultivar, intervir e avaliar o seu fazer, num movimento permanentemente dialógico (PADILHA, 2010, p.1).

Seguindo o pensamento de Padilha (2010), propomos contemplar o encontro entre as pessoas de modo a proporcionar vivências significativas, independentemente do espaço geográfico que seu corpo presente fisicamente ocupa, em uma dimensão em que aprender e ensinar não se apresentam de maneira isolada. Em uma relação de diálogo que propõe constantes reformulações que agregam pontos de vista diferenciados na construção de novos saberes significativos, sugerimos conquistar uma dimensão de complexidade tecida colaborativamente pelo grupo. Emancipação e valorização dos sujeitos que levam para suas vivências (enquanto professores-pesquisadores-artistas-trabalhadores) uma proposta libertadora de criação e construção coletiva dos conhecimentos que abrangem dimensões complexas que a simples transmissão de conteúdos “obsoletos” não pode contemplar. É nesse contexto, também trabalhado anteriormente no processo de “escuta ativa” aos professores-estudantes, que propomos a inspiração no *Círculo de Cultura* de Paulo Freire e suas relações com o processo de diálogo proposto por Sócrates no momento maiêutico ou de parturição das ideias como destacado por Angelim (1988). A fim de considerar essa dimensão dialógica, os nossos encontros presenciais/telepresenciais foram contemplados por três momentos principais: abertura, desenvolvimento e encerramento.

### *3.2.1 Abertura*

A abertura do encontro realizava-se sempre com uma roda que tinha o intuito de apresentar o planejamento das atividades que seriam realizadas ao longo da nossa tarde de trabalho. Esse momento se caracterizou como um espaço fundamental para pactuarmos com o grupo tudo o que seria necessário desenvolver coletivamente para avançarmos para uma nova etapa, ou seja, a cada encontro era uma nova etapa do processo que propúnhamos avançar colaborativamente. Como o tempo disponível era muito curto para o ambicioso objetivo que pretendíamos alcançar – montagem de um espetáculo complexo que além de um grupo muito grande (33 pessoas) tínhamos o desafio de fazer uma composição cênica com os recursos tecnológicos que estávamos aprendendo juntos a utilizar – foi necessário a cada encontro realizar um planejamento sistemático para aproveitar minuciosamente o tempo e realizar o maior número de atividades possíveis. Como sempre propúnhamos desafiar o tempo que tínhamos disponível, a abertura de diálogo com os participantes nesse momento inicial se

mostrou essencial para que pactuássemos todos juntos os elementos que deveriam ser trabalhados em quatro horas corridas de trabalho, bem como proporcionar o desejo de superação dos desafios de maneira colaborativa.

### *3.2.2 Desenvolvimento*

Para cada encontro propúnhamos um conjunto de atividades diferenciadas. Dentre elas trabalhamos com exercícios de concentração, corpo, ocupação do espaço cênico, interação entre presentes e telepresenças, experimentação da utilização dos equipamentos tecnológicos e suas possibilidades de composição cênica, ensaio das cenas, suas conexões, passagens gerais e tudo mais que se referia ao processo de composição do espetáculo, definições e treinamento.

### *3.2.3 Encerramento*

O momento de finalização de nossos encontros presenciais/telepresenciais era realizado com uma roda de avaliação em que o espaço de diálogo se intensificava com o intuito de que todos pudessem dar as suas opiniões sobre o trabalho realizado no dia e expor suas propostas para o processo de composição e montagem do espetáculo. Além de provocar a participação ativa do grupo em um espaço de construção colaborativa, esse momento também se fez importante para orientar o desenvolvimento da próxima etapa que seria iniciada no AVA e finalizada em nosso próximo encontro presencial/telepresencial.

Destacamos quatro elementos fundamentais que possibilitaram o desenvolvimento de nossos encontros: a) a disponibilização dos materiais pessoais do grupo (computador, caixa de som, *webcam*, microfone, filmadoras, câmeras fotográficas e data show) e o data show de uso do Programa Pró-Licenciatura; b) a designação de um estudante responsável exclusivamente pela parte técnica e o apoio de mais um que se reveza nas funções de elenco e técnica (esse elemento foi fundamental e definido ao longo do processo); c) o agrupamento dos participantes em pequenos grupos de trabalho colaborativo (possibilitou operacionalizar a montagem do espetáculo com um elenco grande em um curto espaço de tempo); d) a realização de encontros de orientação presencial/telepresencial específico com os grupos em horários diferentes a fim de dirigir, discutir e definir aspectos conceituais e de composição das cenas (esse aspecto também se mostrou essencial para ter maior aproveitamento dos encontros presenciais/telepresenciais realizado aos sábados com o grupo todo).

Depois de apresentada essa introdução que contextualiza sinteticamente o universo de realização do processo, propomos avançar para os aspectos que envolveram a dimensão da contextualização.

### *3.2.4 Contextualização*

Diferentemente da disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 3, não pretendíamos aprofundar um trabalho de contextualização, pois a proposta se apresentava no sentido de aproveitar o máximo do tempo disponível para amadurecer a experimentação prática. Contudo compreendemos que pela especificidade de trabalharmos com mediação tecnológica e uso da telepresença no processo de composição do espetáculo, era necessário apresentar aos participantes os aspectos básicos nos quais a nossa proposta se fundamentava. Dessa maneira, para introduzir o processo de contextualização, trabalhamos com elementos conceituais e históricos da telepresença apresentados na pesquisa de mestrado da professora-pesquisadora-artista Larissa Ferreira (2010), propondo a discussão com o grupo, a apropriação e a reformulação da temática pelos participantes. Entre as questões discutidas (vamos buscar ser mais sucintos aqui, pois já abordamos aspectos conceituais da telepresença no capítulo dois) destacam-se o entendimento da telepresença como possibilidade de encontro entre os sujeitos, corpos poéticos, que podem se relacionar independentemente da distância geográfica em que se encontram. Assim, compreendemos que a máquina se estabelece como mediadora desse encontro entre os diferentes sujeitos que incorporam seus olhares, discursos e suas relações na construção de processos composicionais artísticos.

Enfatizamos também que a telepresença não se limita à presença mediada pelo computador, ela abrange diferentes possibilidades de extensão do corpo que podem ser realizadas pela presença da voz ao telefone, pelo rádio, pela televisão, entre outros. Desde que essa multiplicação da presença se realize naquele instante, ao vivo, em tempo real, a ampliação desse corpo para outras localidades se estabelece em telepresença, podendo apresentar variações do meio (aparato tecnológico) utilizado para a sua realização. Nesse sentido, Ferreira (2010) apresenta a definição de telepresença em dois blocos conceituais: telepresença em circuito fechado e telepresença em circuito aberto. No primeiro observa-se um processo de transmissão sem interação; no segundo, com interação. Essa diferenciação nos remete a discussão já apresentada no capítulo dois em que Santaella propõe a mudança da relação receptiva de sentido único (como, por exemplo, a que se estabelece com o televisor e outros meios de comunicação de massa) onde um ponto transmite para vários outros que

apenas recebem, para o mundo interativo e bidirecional proposto pelas transmissões via satélite e pela rede de computadores interconectados onde é possível receber e emitir informações, dados, imagens, textos, voz e vídeo.

Oliver Grau (2007) apresenta-se como um dos pesquisadores de referência internacional a debater relações que envolvem arte virtual e imersão. Em relação à telepresença ele nos propõe que “a posição clássica do observador que está bem na frente de uma obra de arte material foi substituída por uma relação participativa que, apesar de transcorrida a grandes distâncias, ainda sugere a presença real diante da obra” (GRAU, 2007, p. 307).

Nesse contexto, a telepresença em circuito aberto possibilita que a relação entre atores e espectadores seja estabelecida em tempo real, ampliando as possibilidades de interação e jogo propostas no fazer teatral. É certo que as relações estabelecidas com o público presente fisicamente são diferentes das relações estabelecidas com o público que aprecia a obra a partir de espaços geográficos diversos. A ampliação espacial, assim como a possibilidade de multiplicação dos corpos e suas formas de interação, que se apresentam em qualidades diferentes de presença, também provoca mudanças nas formas de criação.

### 3.2.5 Apreciação

Concomitante ao processo de contextualização foi proposto à apreciação e discussão de alguns vídeos que apresentam o uso da telepresença em diferentes processos de composição artística (ver no DVD em anexo o documento em PDF que apresenta uma relação de grupos que trabalham nessa perspectiva). Entre eles propomos *Live-Taped Video Corridor*,<sup>21</sup> de Bruce Nauman (1968), e *Good Morning Mr. Orwell*,<sup>22</sup> que envolveu 50 artistas do mundo (1984). Ambos os vídeos buscaram contemplar uma abordagem histórica. Em uma perspectiva mais contemporânea, de maior interesse para aprofundamento com os professores-estudantes, apresentamos o grupo de pesquisa poética tecnológica na dança com vídeos dos espetáculos: *Versus* (2005)<sup>23</sup> e *(In)TOQue*<sup>24</sup> (2008) e ainda a companhia Phila 7 com referências das obras: *Play on Earth*<sup>25</sup> (2006) e *What's Wrong with the World?*<sup>26</sup> (2008).

<sup>21</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=9IrqXiqqQB0>>.

<sup>22</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=Pbgr74yNM7M>>.

<sup>23</sup> Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=B\\_Zb6-pBom0](http://www.youtube.com/watch?v=B_Zb6-pBom0)>.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=f2T4zinfQi4>>.

<sup>25</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=IMXXzY-gh9U>>.

<sup>26</sup> Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=HPOK4ZzpFm4>>.

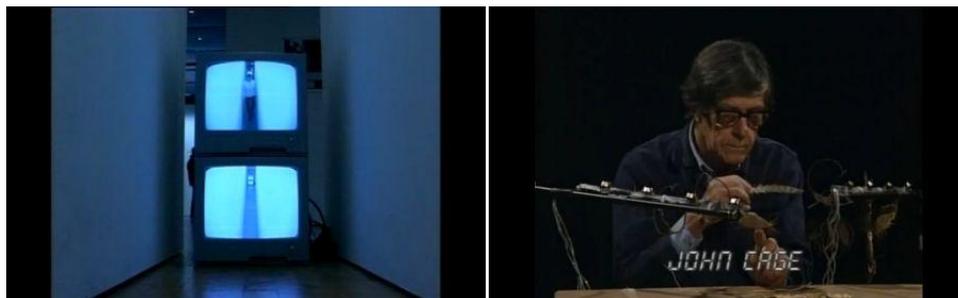


Figura 1: *Live-Taped Video Corridor*.  
Fonte: Acervo do grupo.

Figura 2: *Good Morning Mr. Orwell*.  
Fonte: Acervo do grupo.

O primeiro vídeo, *Live-Taped Video Corrido* (figura 1), apresenta-se em um espaço com um corredor estreito equipado com uma câmera de segurança e, ao fundo, dois monitores de televisão. O artista percorre o corredor presente fisicamente e tem sua imagem multiplicada em tempo real no monitor. Nesse trabalho, é possível observar uma relação de proximidade e distância. Quanto mais perto o artista se apresenta do monitor mais distante ele está em relação à câmera que captura sua imagem. Realizamos exercícios de treinamento que envolve a dimensão de distanciamento e proximidade da câmera e suas interferências na forma de composição no espaço cênico dimensionado pela tela. (Para mais informações ver DVD em anexo). No segundo vídeo, *Good Morning Mr. Orwell* (figura 2), é apresentada a união de 50 artistas espalhados pelo mundo conectados ao vivo em um mesmo evento via satélite. A proposta se mostra como um marco histórico por ter sido a primeira experiência a reunir artistas de diferentes linguagens artísticas localizados em diferentes países com fusos horários distintos.



Figura 3: *Versus*.  
Fonte: Acervo do grupo.



Figura 4: *InTOQue*.  
Fonte: Acervo do grupo.

Os vídeos do grupo de pesquisa poética tecnológica na dança – *Versus* e *(In)TOQue* – (figuras 3 e 4 respectivamente) apresentam-se na dimensão de uma proposta estética cuidadosa, na qual observamos diversas formas de interação entre os corpos presentes fisicamente e telepresentes. Em diferentes momentos, é sugerida a relação de troca de olhares, de toque, de aproximação e distanciamento entre os dançarinos, que se apresentam tanto no

espaço da tela como no palco físico. Por se tratar de telepresença, as composições se realizam ao vivo, porém os milésimos de segundo de *delay* (atraso), bastante comum no uso desse recurso, passam a ser explorados como parte do processo de composição e se apresenta de forma poética na relação entre os dançarinos.



Figura 5: Phila 7 – *Play on Earth*.  
Fonte: Acervo do grupo.



Figura 6: *What's Wrong with the World?*  
Fonte: Acervo do grupo.

Os trabalhos do grupo Phila 7, *Play on Earth* (figura 6) e *What's Wrong with the World?* (figura 7), são os que mais se aproximam da nossa investigação e do processo de composição que propúnhamos desenvolver. Isso porque a companhia trabalha com elementos teatrais em diálogo com outras linguagens. Destacamos o trecho inicial do vídeo que fala sobre o processo de montagem do espetáculo *Play on Earth*, que destaca essa questão:

Os atores estão em lugares diferentes, mas a peça é uma só. Uma experiência teatral inédita *Play on Earth* é encenado ao mesmo tempo em três países e os atores se comunicam via Internet. Olha só: Palco, atores, plateia, todos os elementos básicos de uma peça teatral estão aqui, mas dessa vez a tecnologia foi convidada para o papel principal. O Projeto *Play on Earth* celebra uma nova linguagem. A união do teatro com ferramentas de cinema, vídeo e Internet permite a interação entre três países diferentes (Programa Vitrine na TV Cultura sobre o espetáculo *Play on Earth*, disponível no Youtube, [link](#) identificado na nota 37 da página anterior).

É interessante observar que essa obra, ao se realizar em três países propõe a construção simultânea de quatro espetáculos diferentes. Isso acontece porque em cada um dos países é realizada uma apresentação que conta com a participação de espectadores presentes fisicamente, bem como com a interação ao vivo dos outros dois espetáculos por meio de projeções. Desta maneira, em cada uma das três localidades teremos um espetáculo diferente composto pelos atores presentes fisicamente naquele país e mais os atores telepresentes localizados nos outros dois. Nessa lógica temos três espetáculos, porém toda essa composição ainda é transmitida via internet e pode ser apreciada por espectadores internautas de qualquer lugar do mundo que terão acesso a outro espetáculo que se diferencia dos outros três, somando quatro obras diferenciadas.

Certamente essas diferentes formas de interação pressupõem novas dramaturgias que precisam ser compostas nas especificidades que lhe cabem. Dessa forma ao pensar no

contexto da contemporaneidade o teatro desenvolvido com mediação tecnológica se apresenta como uma das vertentes de um universo maior e mais amplo de possibilidades.

No tópico a seguir vamos apresentar uma rápida abordagem sobre as concepções de dramaturgia que se apresentam no universo de liberdade de composição e experimentação oferecida pela cena contemporânea.

### 3.2.6 *Dramaturgia(s)*

A realidade do novo teatro tem início justamente com a extinção dessa trindade de drama, ação e imitação, na qual normalmente o teatro é sacrificado ao drama [...] Enquanto não nos libertarmos desse modelo, jamais poderemos conceber aquilo que reconhecemos e sentimos na vida como algo intensamente moldado pela arte – por um modo de ver, de sentir e de pensar, por um ‘modo de querer dizer’ que é gerado somente por ela (LEHMANN, 2007, p. 57).

Na cena contemporânea, observamos um deslocamento do foco da dramaturgia do texto de uma proposta narrativa que tem por objetivo contar uma história para um processo de composição que abre espaço para o surgimento de novas dramaturgias (do ator, do encenador, do espectador, do espaço, do figurino, da luz, da música entre outras) que se inter-relacionam e compõem a dramaturgia da cena.

A liberdade de criação do teatro não deriva de um modelo literário, mas do processo de composição alvitado por todos os envolvidos na criação do espetáculo. Todos os participantes podem se apresentar enquanto autores e compositores. Barba (2010) e Bonfitto (2009) destacam que a dramaturgia do ator é a medida de sua autonomia como indivíduo e artista. Nesse contexto, o ator não precisa mais se pautar na justificativa psicológica da personagem, como proposto inicialmente por Stanislavski (1976a), mas desenvolver sua dramaturgia por meio de ações físicas e vocais.

A palavra texto [...] em seu sentido semiótico, diz respeito à própria obra analisada em seus aspectos constitutivos. Mas a palavra texto significa também ‘tecendo junto’. É a partir desse sentido que cabe entender, nesse caso, o conceito de dramaturgia. Ou seja, enquanto drama-ergon – trabalho das ações (BONFITTO, 2009, p.111).

Ainda que o conceito de ação física tenha sido concebido por Stanislavski (1976b) e que ele em seu momento histórico tenha trazido contribuições significativas no que diz respeito à participação do ator como sujeito ativo no processo de construção da obra que se propõe ir além da reprodução de movimentos previamente estabelecidos pelo diretor, o que propomos aqui destacar é a nova concepção de composição de dramaturgia que envolve a contemporaneidade, em que o texto passa a ser visto de uma maneira diferenciada.

Como apontado na citação supra, a partitura (BARBA, 2010) de ações dos atores (sequência de movimentos trabalhados em cena) em diálogo com o trabalho dos demais profissionais do teatro tece a dramaturgia da obra, que no caso dos atores tem na ação física o eixo de sua prática. Em outras palavras, o ator traz a sua contribuição ao processo criativo e de composição do espetáculo, onde ele também se apresenta como compositor, como responsável pela dramaturgia, que, para Bonfitto (2009), é trabalho das ações.

Um exemplo dessa nova forma de compreender o processo de composição dramaturgical pode ser claramente observado em *Ato sem palavras* (1956) de Beckett. Essa obra propõe, de maneira clara, a mudança conceitual no que se refere ao texto teatral. Não existem diálogos. O que se apresenta são rubricas que indicam as ações, que devem ser realizadas pelo ator, e informações sobre elementos cênicos que se inserem no espaço da cena. Dessa maneira, observamos que “a audiovisualidade da obra, marcada pelas rubricas, é mais importante que alguns conteúdos profundos e impactantes” (MOTA, 2009, p. 61).

Na cena contemporânea há um deslocamento do foco da dramaturgia do texto para um processo de composição que valoriza a dramaturgia da cena (composta por outras dramaturgias). Eugênio Barba (2010) defende o espetáculo como um organismo vivo em que sussurram e convivem várias dramaturgias. Sendo a dramaturgia orgânica, o nível de organização primário do espetáculo, em que as raízes vivas não se estabelecem em um texto literário, em uma história a ser contada ou mesmo nas intenções do diretor, mas na qualidade das ações físicas e vocais do ator (BARBA, 2010). Para ele, é a dramaturgia do ator que desencadeia todas as outras dramaturgias, entre elas a do diretor e, posteriormente, a do espectador. Uma ação real produz mudanças em todo o corpo do ator e como consequência uma mudança na percepção de quem recebe, ou seja, no espectador. Para Barba (2010, p. 59), o espetáculo é “a experiência de uma experiência”.

Nessa circunstância, o espectador também constrói a sua dramaturgia a partir da relação que tece entre os elementos apresentados no espetáculo e suas histórias de vida, suas percepções pessoais. Ainda que para Barba (2010) o ator seja o responsável por desencadear essa sequência de conexões, depois de acionado os sistemas de ação e reação, situação de jogo proposta por Burnier (2001) e Ferracini (2003), ambos atores e espectadores, ao relacionar suas respectivas dramaturgias, constroem juntos a dramaturgia da cena, que é reconstruída a cada novo dia, a cada nova apresentação. Esse elemento se estabelece pela característica efêmera da arte teatral, que se realiza naquele instante único onde tudo pode acontecer. “A tarefa do espectador deixa de ser a reconstrução mental, a recriação e a paciente reprodução

da imagem fixada; ele deve agora mobilizar a sua própria capacidade de reação e vivência a fim de realizar a participação no processo que lhe é oferecida” (LEHMANN, 2007, p. 224).

Nesse contexto, tanto atores como público se apresentam como compositores da obra que quanto mais aberta a novas significações mais estimulará a participação ativa do espectador como sujeito criador. As relações de fruição entre obra e seus receptores propõe na cena contemporânea a recusa a definições estáveis, abrindo espaço para a produção de novos significados e conhecimentos pautados em livres escolhas ao invés de opiniões imutáveis e pré-fabricadas. Nesse sentido, a perspectiva do teatro pode contribuir para a formação do sujeito contemporâneo como produtor de conhecimento e contestador das ordens estabelecidas. Umberto Eco propõe a seguinte reflexão em seu livro *Obra Aberta*:

A poética da obra aberta tende, como diz Pousseur, a promover no interprete ‘atos de liberdade consciente’. Pô-lo como centro ativo de uma rede de relações inesgotáveis, entre as quais ele instaura sua própria forma, sem ser determinado por necessidade que lhe prescreva os modos definitivos de organização da obra fruída; mas poder-se-ia objetivar que qualquer obra de arte, embora não se entregue materialmente inacabada, exige uma resposta livre e inventiva, mesmo porque não poderá ser realmente compreendida se o interprete não a reinventar num ato de congenialidade com o autor. Acontece, porém, que essa observação constitui um reconhecimento a que a estética contemporânea só chegou depois a ter alcançado madura consciência crítica do que seja a relação interpretativa [...] hoje tal consciência existe, principalmente no artista que, em lugar de sujeitar-se à ‘abertura’ da obra como fator inevitável, erige-se em programa produtivo e até propõe a obra de modo a promover a maior abertura possível (ECO, 1968, p. 41-42).

A abertura da obra no contexto cênico da atualidade não se configura apenas no aspecto de oferecer maior relação interpretativa ao espectador, mas uma relação conceitual mais ampla. Esta envolve novas formas de pensar e fazer teatro que promovem também a criação de novos estilos de encenação. A superação da estrutura hierárquica e opressiva do texto confere maior autonomia à cena e oferece ao teatro a oportunidade de reconquistar a sua dimensão de acontecimento (multidimensional – espaço temporal – audiovisual), apresentando-se “em processo” e não mais exatamente como obra acabada.

Renato Cohen (2006, p. 24) também defende que “na cena contemporânea os vários procedimentos criativos trafegam sem as hierarquias clássicas texto-ator-narrativa”. No *work in progress* (trabalho em processo) proposto por ele, e também por outros autores, importa mais o “processo” que o “resultado”. Nesse contexto, o processo de criação se constitui a partir da relação de três elementos fundamentais: *leitmotiv* (ideias principais) – atores (materiais) – encenador (costura). As operações estão centradas na composição do texto espetacular (matriz de sonoridades, paisagens visuais, passagens e intensidades performatizadas) onde a encenação é estabelecida em detrimento do texto literário.

A encenação teatral pode ser então entendida como a manifestação cênica de um discurso, utilizando elementos visuais e sonoros, a partir de uma ideia principal. Para sustentar esse discurso, há na encenação um conjunto de componentes com diferentes linguagens que carregam, à sua forma, imagens capazes de remeter àquela ideia. São eles: a arquitetura teatral – organização do espaço cênico (teatro de rua, teatro de arena, palco italiano, construções inovadoras da sala de teatro) –; a ambientação visual e sonora – cenografia, iluminação, figurinos, acessórios, sonoplastia e música –; o texto verbal – que pode estar mais ou menos presente de acordo com a estética teatral em questão, embora sua própria ausência constitua forma de expressão teatral –; o trabalho do ator – aquele que vivencia a encenação –; o trabalho do diretor – que organiza todos esses elementos a fim de sintetizar as imagens sincréticas para uma significação una e coesa (FERNANDES, 2006, p.1).

No que diz respeito ao foco no processo e na construção do texto espetacular como “matriz de sonoridades, paisagens visuais, passagens e intensidades performatizadas” (COHEN 2006, p. 6), já podemos indicar relações entre o nosso trabalho (que será apresentado no próximo item) e o proposto por Gerald Thomas, em um processo de composição a partir do uso de projeções de imagens em que o texto ganha novos sentidos, não mais apresentado em sua forma tradicionalmente dramática.

Para Fernandes (2010) se existisse um conceito para definir o trabalho de Thomas ela seria *work in progress*.

O uso de projeção de imagens e construção de um discurso autônomo em relação ao texto configura uma nova etapa na cena brasileira. Luta pelo sentido, luta da qual o espectador é juiz. O que ficou conhecido como teatro de imagens nada mais era que a desconstrução de textos, códigos, personagens, feita através do deslocamento e estranhamento de sentido [...] O que eram, afinal, os espetáculos de Thomas? Instalação de artes plásticas, coreografias de dança, óperas sem canto? O próprio diretor procurava novos nomes para batizar a sua produção. Ópera-seca e *gesamtkustfallwerk* foram tentativas de nomear um teatro que tinha a propriedade de um evento sem regras fixas (FERNANDES, 2010, p. 7-9).

A partir da nova configuração, proposta pela cena contemporânea, é possível observar que a presença se sobrepõe à representação, e os processos aos resultados.

Dessa maneira, o que se destaca é uma experiência do real (tempo, espaço, corpo) que visa ser imediata, onde o teatro se aproxima cada vez mais de um acontecimento e dos gestos de autorrepresentação da performance. Contudo destacamos ainda que a fluidez entre as fronteiras se ampliam para além do teatro e da performance.

A utilização de novas e velhas mídias audiovisuais – projeções, texturas sonoras, iluminações refinadas, apoiadas por uma tecnologia computacional avançada, certamente levou a um teatro *Hight-Tech* que amplia cada vez mais as fronteiras da representação. Da arte performática radical ao grande teatro estabelecido, constata-se uma crescente utilização de mídias eletrônicas. (LEHMANN, 2007, p. 386).

O desenvolvimento de trabalhos com mediação tecnológica se apresenta como uma das tendências do vasto universo da cena contemporânea. Com a utilização das mídias eletrônicas, as possibilidades de criação se expandem permitindo, entre outros aspectos, a

construção de processos composicionais pautados na expansão espacial, que pode incorporar várias outras localidades em cena, a multiplicação de corpos, que agora interagem a partir de qualidades diferentes de presença, e também novas relações de recepção, que ampliam o processo de participação dos espectadores para além de sua presença física no espaço em que a obra se realiza. Todas essas novas relações podem ser pensadas de modo a manter o tempo real de acontecimento da obra teatral, estabelecendo formas poéticas e diferenciadas de composição em um caminho aberto e multidimensional pautado pela liberdade de criação conquistada pela cena contemporânea.

Tudo é possível! A palavra de ordem, o canto em vigor é: tudo e imediatamente. Esse tudo comporta a possibilidade de uma palavra (a do teatro) liberadora e libertária, que não seja mais um monólogo do autor e sim um diálogo com os espectadores, um verdadeiro teatro, por conseguinte (BEZERRA, 2002, p. 294).

É nesse contexto de liberdade e ampliação das possibilidades, somadas a uma proposta de composição colaborativa das dramaturgias, que o processo de experimentação e construção do espetáculo se estabeleceu ao longo do desenvolvimento do Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença.

### 3.2.6.1 Composição das dramaturgias

O ponto de partida que moveu a elaboração das ideias principais foi a obra *O Banquete*. A partir da leitura, discussão e contextualização do texto com os participantes, foram elencadas as temáticas principais que seriam abordadas no processo de composição do espetáculo. Ainda que tenhamos definido *O Banquete* como um ponto de partida específico para a convergência de ideias do grupo, diferentes questões conceituais, filosóficas e políticas que se relacionavam ao mesmo tempo com as provocações presentes na obra e as diferentes leituras de mundo de cada um dos participantes foram debatidas, confrontadas e amadurecidas. Cada um dos elementos propostos no processo de construção das diferentes dramaturgias que compuseram o espetáculo foi pautado por reflexões, escolhas e decisões coletivas contempladas pelo universo de significações dos sujeitos envolvidos.

Para operacionalizar essa dimensão, agrupamos os participantes em pequenos grupos de trabalho colaborativo, onde cada pequeno coletivo deveria se responsabilizar pela construção de uma cena que, em diálogo com as outras, comporiam o espetáculo como um todo.

Foi oferecida aos grupos total liberdade de criação de modo a trazer para o coletivo as temáticas escolhidas, as relações propostas, os signos trabalhados e os materiais que deveriam

ser discutidos e amadurecidos com todos os participantes. Ficou a cargo dos encenadores facilitar e orientar o processo, provocar o amadurecimento das questões, apresentar soluções e costurar os diferentes elementos que deveriam dialogar como um todo orgânico na concepção do espetáculo. Todos os participantes foram responsáveis pela definição das temáticas que deveriam ser trabalhadas em suas cenas, pela pesquisa de imagens, textos, objetos inspiradores e apresentação para o coletivo. Destacamos que a liberdade de criação e a autonomia para a realização das escolhas exigiam dos participantes um nível de amadurecimento que possibilitasse defendê-las, justificá-las para o grupo, o que permitiu aos integrantes ter propriedade de cada uma das etapas do processo que estava sendo construído em conjunto.

Na construção dessa dramaturgia, buscamos imprimir o nosso olhar sobre os elementos que se apresentavam em *O Banquete*, propondo conexões que alimentassem um discurso que, ao mesmo tempo, dialogasse com uma proposta de mediação tecnológica, trazendo-a como um elemento de composição poética. Optamos por trabalhar mais em uma postura de nos contrapormos à obra do que reproduzir os seus discursos. Nesse sentido, entre outras temáticas, propomos abordar uma valorização da imagem da mulher em contraponto aos vários discursos proferidos por homens no texto. Possibilitamos também um novo olhar sobre as dualidades e dicotomias presentes na obra, articulando um discurso que propunha dissolver esses contrapontos a partir de inter-relações mais complexas e orgânicas entre os diferentes elementos presentes. Sugerimos ainda questionar as “verdades” propostas por Platão de modo a flexibilizar os olhares que mudam a depender do ângulo observado. Nesse sentido, “real” e “virtual” se misturam de modo que não identificamos mais a referência de que o real se apresenta necessariamente pela forma física e pela ilusão no aspecto virtual (elementos ilusórios poderiam ser construídos a partir da presença física e elementos concretos poderiam se apresentar em formato virtual, dimensionando novas formas orgânicas de compreender a relação com a tecnologia).

A intertextualidade presente na obra *O Banquete* nos instigou a uma dimensão multidimensional, como as propostas em um hipertexto que disponibiliza vários *links* que nos levam a diferentes outros lugares. Contudo sugerimos fazer uma releitura dessa concepção em um processo de transposição de um texto escrito/falado para uma dramaturgia composta, principalmente por movimentos, sons e imagens, buscando ao mesmo tempo aproveitar as novas formas de composição oferecidas pelas tecnologias e pela cena contemporânea e nos contrapor ao “textocentrismo” explicitado por Platão em todo o desenrolar da obra. Dentre vários outros aspectos, essa intertextualidade nos possibilitou um olhar sobre o *Mito da*

*Caverna*<sup>27</sup> como elemento potencializador das discussões sobre real e virtual, em uma proposição de que o que é real e o que é ilusão dependerá de como o ator manipula a significação e como o espectador a olha. E ainda a proposta de duplicação de corpos pela incidência da luz que o projeta em formato de sombra se apresentou como outra forma de tornar esse corpo telepresente<sup>28</sup> em diálogo com os demais elementos do universo de composição das cenas.

Esses aspectos e vários outros, somados à composição de uma dramaturgia sonora executada ao vivo por dois músicos-atores convidados, apresentaram-se no processo de criação da dramaturgia do espetáculo que buscou aproveitar as potencialidades da relação entre elementos tradicionais e as novas possibilidades oferecidas pela inserção da mediação tecnológica. Nesse sentido, buscamos refletir e contemplar: O que um ator pode fazer telepresencialmente que um ator presente fisicamente não pode? E o contrário? O que um ator presente fisicamente pode fazer que um telepresente não pode? E o que é possível fazer a partir da interação dessas diferentes qualidades de presença?

A partir do diálogo colaborativo realizado com todo o grupo, sugerimos a construção de uma dramaturgia poética – ou como diria Velloso (2011) uma “tramaturgia” que envolve elementos teatrais, imagéticos, virtuais – composta por metáforas, imagens, sensações, sons, vibrações pautadas no estímulo à experiência, proposta naquele momento único de relação entre os sujeitos, como elemento de significação, comunicação, diálogo e troca em uma obra aberta na composição da dramaturgia do espectador. Nesse contexto, se tentássemos apresentar todos esses elementos aqui, na profundidade em que eles foram concebidos, descrevendo as composições dramáticas trabalhadas em cada uma das cenas em uma transposição para o formato textual, pior do que catastróficamente reduzir, seria violentar toda a tessitura composta e pautada exatamente no discurso de liberdade de criação pelo qual compreendemos que a opressão hierárquica do “textocentrismo” não precisa mais necessariamente se realizar.

Como evidenciado por Roberto Moretto (2010) no texto *O Uso da Tecnologia no Teatro Contemporâneo: a cena de Enrique Diaz*:

As janelas modulares que som e imagens estabeleceram extrapolaram a linearidade da escrita e do registro textual, estabelecendo níveis de percepção que não são possíveis de serem expressos por palavras e [...] não dão conta da amplitude dos significados alcançados na fruição pelo espectador (MORETTO, 2010, p. 115).

<sup>27</sup> O Mito da Caverna, também conhecido como Alegoria da Caverna, foi uma parábola contada por Sócrates e relatada por Platão em *A República*.

<sup>28</sup> Não identificamos outros autores que afirmem que a sombra é uma telepresença, mas indícios desse entendimento, ao considerá-la como duplicação do corpo como apresentado por Medeiros (2009) e Azambuja (2011).

Desse modo, nos interessa agora avançar para uma análise que discute parte dos elementos fundamentais que se apresentam enquanto uma especificidade do trabalho proposto pelo processo de composição com mediação tecnológica. Entre eles propomos abordar as diferentes qualidades de presença, a ampliação espacial e as novas possibilidades de recepção.

### 3.2.7 *Qualidades de presença*

Ao compreender que tanto presença física como telepresença se apresentam como presenças de qualidades diferentes, porém presenças, propusemos trazer para a discussão um elemento que já vem sendo debatido por alguns artistas, pesquisadores e grupos que trabalham na perspectiva de utilização da mediação tecnológica em seus processos de criação.

Com o intuito de compreender a presença cênica em suas duas qualidades diferenciadas, propusemos o uso das nomenclaturas presença de carbono e de silício. Leonardo Roat (2011), em sua dissertação de mestrado *As Artes Cênicas em um Mundo de Carbono e Silício: perspectivas de (re)significação dos elementos cênicos constituintes na cena contemporânea a partir da incorporação da linguagem audiovisual e da hipermídia*, aborda essa questão da seguinte maneira:

A manifestação desta característica pós-moderna fez com que a presença cênica, agora em duas frentes – ao vivo e na tela – começasse a ser tratada a partir de vocábulos provenientes do universo químico. Teríamos agora duas formas de presença; uma de carbono (dois indivíduos de carne e osso frente a frente) e uma de silício (uma das presenças ou ambas através de aparatos tecnológicos – telas ou holografia, por exemplo) (ROAT, 2011, p. 30).

Para contemplar a dimensão proposta em nosso processo de composição do espetáculo *O Banquete*, recomendaríamos uma pequena reformulação na questão apresentada por Roat (2011). Como trabalhamos com telepresença, ambas as formas de presença são ao vivo, elas se apresentam no instante em que a obra se desenvolve, ou seja, em tempo real. A diferença é que a presença de carbono se estabelece com o ator presente fisicamente, e a de silício com o ator presente por mediação tecnológica, em nosso caso, telepresente. (Mesmo no caso da sombra, especificamente no da nossa montagem, há mediação tecnológica se compreendermos o uso da luz no teatro como uma ferramenta tecnológica). Nesse contexto, entendemos que em ambos os casos há a presença cênica (de carbono e de silício) que agora amplia as possibilidades de se realizar, oferecendo novas formas de composição.

Nesse contexto, como já explicitado anteriormente, nos interessou investigar/explorar o que um ator pode fazer telepresencialmente que um ator presente fisicamente não pode? E o

contrário? O que um ator presente fisicamente pode fazer que um telepresente não pode? E o que é possível fazer a partir da interação dessas diferentes qualidades de presença?

Um ator telepresente pode apresentar-se em tamanhos diferentes do seu natural, tanto maior quanto menor a depender da sua distância física em relação à câmera que capta a sua imagem. Como já mencionado na dissertação de mestrado de Guilherme Carvalho (2011) quanto mais próximo o ator estiver da câmera maior será o tamanho da sua imagem (ou com o uso do recurso de *zoom*); quanto mais distante, menor (esse elemento pode ser visto com mais detalhes no DVD em anexo). Um ator presente fisicamente não pode mudar o seu tamanho natural em cena, ainda que ele possa usar tamancos, perna de pau, subir em um praticável, entre outros, o tamanho do seu corpo não poderá ser proporcionalmente modificado como no caso da telepresença.



Figura 7: *O Banquete*: cena 1 – *A Grande Mãe* (A).  
Fonte: Acervo do grupo.

Como podemos observar na imagem acima (figura 7), a primeira cena do espetáculo *A Grande Mãe* já propôs experimentar essa relação; a atriz está presente na tela em um tamanho muito maior que o natural. Esse elemento fica ainda mais claro se tomarmos por referência o ator que se encontra presente fisicamente logo à frente da tela.

Já no caso do ator presente fisicamente, ele pode estabelecer a relação com o público a partir de três sentidos que o ator telepresente não pode: o tato, o olfato e o paladar. Ainda que possam se estabelecer as sensações de toque ou de cheiro, por meio de sensores e/ou outros dispositivos, o ator telepresente não poderá tocar o espectador fisicamente ou sentir o cheiro do seu perfume. Esses elementos que envolvem a relação com os cinco sentidos são discutidos com mais profundidade na dissertação de mestrado de Carvalho (2011). O que nos interessa compreender aqui é que, caso o ator telepresente se exiba por meio de voz e vídeo (como no caso da *Grande Mãe*), os sentidos estabelecidos partirão da visão e da audição, não

podendo extrapolar o limite proposto pelo audiovisual. Já o ator presente fisicamente pode interagir com os espectadores a partir do tato, olfato e paladar.



Figura 8: *O Banquete*: cena 1 – *A Grande Mãe* (B).  
Fonte: Acervo do grupo.

A imagem supra (figura 8) registra um momento em que o ator presente fisicamente encosta um buquê de rosas no rosto da espectadora que além de ter a sensação tátil proposta pelas pétalas também pode sentir o seu cheiro.

Se propusermos a interação entre essas diferentes qualidades de presença (carbono e silício), é possível aproveitar a potencialidade de ambas as formas e ampliar as suas possibilidades de modo a fazer com que o uso da mediação tecnológica se apresente como elemento integrado ao universo composicional da cena.



Figura 9: *O Banquete*: cena 1 – *A Grande Mãe* (C) – Sequência de imagens.  
Fonte: Acervo do grupo.

Como podemos observar, ainda que as qualidades de presença de carbono e de silício apresentem suas especificidades elas podem estabelecer relações dialógicas. No caso da cena *A Grande Mãe*, foi estabelecida uma relação bastante próxima para a qual sugerimos a relação com o olhar, com o toque e com a materialização física de alguns objetos que se apresentavam na tela, em uma ação que se apresentava bem diante dos olhos do público. Nas imagens supra (figura 9) disponíveis fica ainda mais clara a possibilidade de ampliação da imagem que se

apresenta em telepresença não somente do corpo do ator, mas de todos os elementos que compõem a cena, como, por exemplo, no caso do relógio que aparece em tamanho ampliado na tela. Ao se apresentar no contexto físico ele se mostra em tamanho natural (bem menor). Ainda que essas especificidades se apresentem como elementos interessantes, que podem ser trabalhados de diferentes formas no processo de composição, interessa-nos observar também em que medida as interações entre essas diferentes qualidades de presença podem propor a relação entre biológico e tecnológico em um contexto integrado.

Para Rubens Velloso (2011), essas diferentes qualidades de presença se apresentam cada vez mais naturalizadas, imbricadas, misturadas, tanto na vida cotidiana como em cena. Destacamos como Velloso concebe essas presenças em *carbono* e em *silício*:

A gente sempre brinca aqui, que hoje a gente não pensa mais em imagem e presença; a gente pensa em processos químicos: quando está presente (na sua frente em carne e osso) é carbono; quando vai pra tela vira (presença de) silício. É um processo químico. Mas no fundo é a mesma coisa, porque a imagem já está tão presente na vida das pessoas, que é por isso que num espetáculo como esse, que a gente está fazendo a coisa do ator [...] da presença do ator esta aqui e não vai se perder nunca. (Matéria veiculada no Programa Urbano, do canal Multishow da NET, sobre o espetáculo *Desesperando Godot* da Cia. Phila 7 - exibida em julho de 2009, VELLOSO, 2011, p. 31).

Segundo ele essa questão já é naturalizada para a geração mais nova que já concebe, por exemplo, que “aquele bate-papo na rede é como estar numa mesa de botequim. Não há diferença entre essas formas de presença para eles” (VELLOSO, 2011, p. 111). O que nos faz compreender que é apenas uma questão de tempo para essa discussão ser compreendida de maneira mais orgânica pela nossa área, ainda que afirmar “não há diferença entre essas formas de presença” se apresente mais como uma maneira de buscar maior naturalização da questão do que necessariamente compreendê-las como iguais. As diferenças existem, tanto que o autor mesmo concebe as diferenciações entre as qualidades de presença em carbono e silício, mas talvez o foco da questão não seja exatamente em que elas se diferenciam, mas como elas podem se potencializar e apresentar novas formas de composição artística. “É ainda o cotidiano que grita, que nos quer, o cotidiano, o palpável tem ciúmes da telepresença, ciúmes do virtual. No entanto a telepresença se revela real, isto é, quase presença, quase dotada do tocar.” (MEDEIROS, 2005, p.163).

Medeiros (2005) contribui no sentido de considerar a telepresença como algo real, possível, “quase dotada do tocar”. Para ilustrar esse aspecto, disponibilizamos a imagem de uma cena do espetáculo onde sugerimos o toque entre os atores em diferentes qualidades de presença (física e telepresença) (figura 10).



Figura 10: Ensaio: *O Banquete*, 2011. Interação entre atriz presente fisicamente e ator telepresente.  
Fonte: Acervo do grupo

É possível que nos interesse mais compreender quais são os objetivos que pretendemos alcançar em cena e o que desejamos desenvolver, para depois definir as qualidades de presença que serão utilizadas. Nesse aspecto, Ferracini (2011), ainda que assuma que não é um estudioso da área e que se suas pesquisas não se apropriam da mediação tecnológica, compreende que a questão da presença “carnal” não se apresenta como foco principal:

Acho que a primeira questão a se tratar é a da presença: tanto o vídeo como a internet trabalham com uma relativização da presença ‘carnal’, vamos dizer assim. Ao mesmo tempo, precisamos nos perguntar: de que presença estamos falando? Será que a presença que eu quero, como ator, é a presença carnal? Acho que podemos começar a entrar em acordo com a questão do digital e com a relativização da presença a partir de que, mesmo para o ator, a questão da presença carnal não é o foco principal (FERRACINI, 2011, p.141-142).

Para Ferracini (2011, p. 142), a presença é “a capacidade que um ator tem de se colocar em relação de jogo com o espectador”. Nesse sentido, a qualidade de presença utilizada não se estabelece como o foco da discussão e sim a concretização da relação de jogo entre atores e espectadores.

Dessa maneira, avaliamos que existem infinitas formas de estabelecer a relação de jogo entre atores e espectadores tanto presentes fisicamente como telepresentes, de modo que a melhor forma de descobrir os seus resultados em cena é experimentando na prática. Em nosso caso, a experimentação, entre outros aspectos, permitiu além de observar a interação entre as diferentes qualidades de presença, identificar as potencialidades disponíveis em cada

uma delas, bem como estabelecer relações integradas mais próximas e orgânicas entre corpos biológicos e tecnológicos como proposto por Santana (2006).

### 3.2.8 Ampliação espacial e recepção

Antes de propor discutir a possibilidade de ampliação espacial no contexto da cena com mediação tecnológica, vale apresentar uma abordagem mais geral a fim de que tenhamos um ponto de partida inicial para pautar a nossa discussão. Para tanto, destacamos dois conceitos entre vários outros expostos por Pavis (2005):

**Espaço Teatral** – termo que substitui frequentemente, hoje, teatro. Com a transformação das arquiteturas teatrais [...] o teatro se instala onde bem lhe parece, procurando antes de mais nada um contato mais estreito com um grupo social, e tentando escapar aos circuitos tradicionais da atividade teatral (PAVIS, 2005, p.138).

**Espaço Cenográfico (ou espaço teatral)** – É o espaço cênico, mais precisamente definido como o espaço em cujo interior situam-se público e atores durante a representação. Ele se caracteriza como relação entre os dois, relação teatral. (PAVIS, 2005, p.132).

Ainda que os conceitos propostos por Pavis (2005) sejam apresentados de maneira bastante geral, eles dimensionam dois aspectos fundamentais relativos à nossa abordagem: a) a liberdade proposta na cena contemporânea; e b) a localização dos atores e espectadores como definidora da dimensão do espaço teatral. Se considerarmos que, no contexto proposto, atores e espectadores podem estar localizados em diferentes espaços geográficos, esses passam a se incorporar ao universo da cena, ampliando a dimensão espacial para além do espaço físico único em que a obra se desenvolve. Isto é, se temos, por exemplo, a participação de três atores telepresentes os quais têm seus corpos físicos localizados em espaços diversos e cem espectadores, os quais seus corpos físicos também ocupam lugares diferentes, teremos, além do espaço físico em que a obra se realiza, a ampliação espacial de 103 espaços que se inserirão no universo de composição espacial da obra. Contudo Pavis (2005), ao destacar que a definição, propõe atores e espectadores “em relação”, isso quer dizer que a situação de jogo entre atores e espectadores precisa se estabelecer. Nesse contexto, não podemos considerar a inserção espacial daquele espectador que apenas assiste a uma transmissão em tempo real do espetáculo (como ocorre de maneira análoga em programas de televisão apresentados ao vivo); é necessário que essa relação entre os sujeitos se estabeleça de alguma maneira. Para tanto, os espectadores localizados em espaços geográficos diferentes podem se relacionar via *chat*, voz, vídeo, envio de arquivos, entre outros recursos que possibilitem também que o público esteja telepresente. Estabelecida essa relação, o espectador passa a compor o espaço

da obra, possibilitando a sua ampliação. Por esse motivo, optamos por abordar ambos os aspectos “ampliação espacial e recepção” em um tópico integrado.

No caso do espetáculo proposto, *O Banquete*, tivemos duas formas de recepção: público presente fisicamente e público telepresente. Isto é, além do público presente fisicamente (no espaço em que a apresentação se realizou: Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília), contamos ainda com a transmissão do espetáculo em tempo real pelo *site* do MeVer ([www.mever.com.br](http://www.mever.com.br)), que possibilitou a participação de espectadores-internautas localizados em diferentes espaços geográficos (principalmente Distrito Federal e Rondônia) pelo *chat* do *site*. Desse modo, consideramos que ao mesmo tempo em que inserimos os diversos espectadores (presentes fisicamente e internautas) no espaço da cena, ela também foi multiplicada para os diferentes locais em que os espectadores internautas a assistiam.

Compreendemos que existem vários níveis de interação entre as diferentes formas de recepção que dependerão dos objetivos e das dramaturgias proposta em cada obra. Não entraremos nessa especificidade aqui, pois ela nos levaria a outras discussões. O que nos interessa no momento é compreender que é necessária a participação dos espectadores de alguma forma (no caso dos internautas que assistiram a *O Banquete*, ela se realizou via *chat*) para que exista a relação e, conseqüentemente, a ampliação espacial.

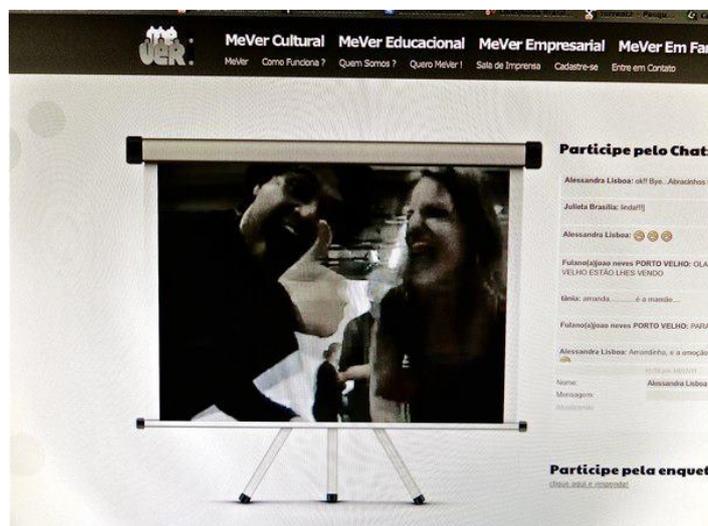


Figura 11: *Making of* do espetáculo: transmissão dos bastidores e bate-papo com os espectadores internautas.

Foto de Alessandra Lisboa (internauta – participação em Vicente Pires – DF).

Destacamos ainda que a ampliação espacial não é possibilitada apenas pelo uso da internet, outros recursos podem ser utilizados no processo de composição do espaço. Por exemplo, na cena *A Grande Mãe*, a atriz está localizada do lado de fora da sala em que o espetáculo se realiza. Dessa maneira, a câmera captava a sua imagem que era transmitida via

cabo a um computador conectado a um *datashow* que projetava a sua imagem na tela situada diante do público presente fisicamente (dentro da sala em que o espetáculo se desenvolvia). Nesse contexto, houve a intervenção do lugar em que a atriz se encontrava presente fisicamente no espaço da cena sem a necessidade de uso da internet. Isto é, o local ocupado pela atriz do lado de fora da sala passa a fazer parte da composição cênica do espetáculo, trazendo a perspectiva de expansão espacial.

Caso o espetáculo estivesse sendo projetado do lado de fora da sala (elemento que propomos, mas que por falta de equipamentos não foi possível realizar), além dos espectadores presentes fisicamente e os internautas, poderíamos contar com a participação de outros espectadores “transeuntes” de passagem pelos corredores do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília. Essa relação poderia se estabelecer de muitas maneiras, entre elas via voz por meio de microfone do lado de fora e amplificadores do lado de dentro, por celular em viva voz ou em formato de texto SMS (*Short Message Service* – Serviço de Mensagens Curtas), ou ainda usar o próprio recurso de captação de voz e vídeo já disponibilizado para a realização da cena *A Grande Mãe*, para a participação de espectadores, entre outras possibilidades possíveis.

Em outro aspecto, também proposto no contexto do espetáculo *O Banquete*, a telepresença de uma atriz que se encontrava com seu corpo presente fisicamente na cidade de Goiânia-GO também interferiu na composição espacial da obra. Nesse caso, o recurso utilizado na cena *A Grande Mãe* se mostraria operacionalmente impraticável de se realizar (a considerar a quantidade de quilômetros que necessita o cabo para levar a imagem da câmera para o computador). Dessa maneira, a telepresença da atriz se estabeleceu via internet, por meio do uso da ferramenta *Skype*.



Figura 12: *O Banquete* – Interação entre Brasília e Goiânia.  
Fonte: Acervo do grupo.

Observamos, por fim, que independentemente da distância geográfica em que o corpo físico da pessoa se apresenta em relação a sua telepresença, é possível trazê-lo para compor a

dimensão espacial da obra (figura 12). Ainda que a relação de distância entre corpo físico e telepresença não apresente mudanças significativas na forma como ele é apresentado em cena, esse elemento interferirá na escolha dos recursos tecnológicos utilizados para a sua realização. Essa reflexão nos remete a uma discussão que propõe a observação dos diferentes graus de telepresença:

O uso do termo telepresença é usado como a presença de um corpo virtual em cena, sob comando a distância e em tempo real, advindo de seu respectivo corpo físico presente em outro espaço [...] Todavia, dentro desse contexto, o que separa estes espaços pode ser uma parede, ou milhares de quilômetros (CARVALHO, 2011, p. 37).

Se considerarmos que o prefixo *tele* significa distância, telepresença significa presença a distância. Nesse sentido, quanto maior for a distância que o corpo físico do ator se encontre, maior grau de telepresença (presença a distância) será estabelecido. Ainda que esse elemento não interfira na forma de recepção dessa imagem pelos espectadores, ela provoca mudanças operacionais na forma de utilizar os recursos tecnológicos e também nos aspectos conceituais que envolvem a compreensão da realização da telepresença. No espetáculo *O Banquete* foram propostos diferentes graus de telepresença, desde os estabelecidos a partir da relação com a atriz de Goiânia, com atores do lado de fora da sala (como exemplificado na cena *A Grande Mãe*) e até, em graus bem menores, com os atores que se encontravam ao mesmo tempo presentes fisicamente e telepresentes em cena. Esse elemento poderá ser observado com mais detalhes no roteiro de imagens disponível no DVD em anexo.

O que nos interessa observar aqui é a possibilidade de ampliação espacial a partir da intervenção de outros espaços conectados à obra. Essa “extensão cognitiva do palco” (FOLETTTO, 2011, p. 55) que integra os diferentes espaços geográficos, ocupados tanto por atores como por espectadores, propõe uma mudança em nossa forma de perceber e conceituar o espaço.

No livro *A Natureza do Espaço*, o geógrafo Milton Santos propõe que o espaço geográfico e o seu papel ativo na dinâmica social devem ser analisados como algo que se relaciona mutuamente com o social e físico, um híbrido (SANTOS, 2004). Nesse contexto, para conceber o espaço geográfico, é importante reconhecer que tanto o aspecto social interfere no físico como o físico interfere no social, propondo análises mais inter-relacionais e complexas entre a geografia física e a geografia humana. Se colocássemos essas questões em diálogo com os elementos discutidos na presente pesquisa, proporíamos inserir na questão indicada por Santos (2004) a análise do espaço como algo que se relaciona mutuamente com o social, o físico e o virtual, formando agora um novo híbrido. Essa nova forma de conceber o

espaço é, de outra forma, proposta também por Velloso (2011), como podemos observar no trecho a seguir:

Para isso, você tem que mudar o conceito de espaço e se reeducar. O cérebro sabe disso, de certa forma; na zona cognitiva e da razão ele entende que 'onde nós conversamos agora é um espaço físico'. Mas se eu ligar o computador aqui onde estamos, eu estou com esse espaço e outro espaço que trouxe para dentro de casa. Se ligar uma câmera, eu joga esse espaço que estou – ou no mínimo um recorte dele – para dentro de outro espaço, de uma outra pessoa, que está em outro lugar. Eu vou criando espaços conectados e formas de presença, vou enredando tudo isso de uma forma que, se você não se preocupar mais de que forma isso está vindo, você tem uma potência reflexiva espalhada e violenta (VELLOSO, 2011, p. 105-106).

É nesse contexto que propomos o processo de criação do espetáculo *O Banquete*. Ao longo das experimentações, compreendemos que uma infinidade de novas formas de composição poderia ser trabalhada, ampliando significativamente o seu alcance espacial e as relações estabelecidas com espectadores e atores. Principalmente se refletirmos que o conceito de espaço proposto pela mediação tecnológica na cena se estabelece a partir desse emaranhado de relações entre as diferentes qualidades de presença (carbono e silício) que propõem o jogo com os espectadores, que podem estar em diferentes localidades e reagir por meios diversos (presentes fisicamente: palmas, risadas, gritos, etc. ou telepresentes via *chat*, voz, vídeo entre outros), estabelecendo múltiplas conexões com os demais elementos da obra (cenografia, maquiagem, figurino, luz, entre outros) que juntos compõem uma nova dramaturgia do espaço na cena contemporânea.



Figura 13: *O Banquete*: cenas diversas.  
Fonte: Acervo do grupo.

Como é possível observar na figura 13, os elementos que envolveram a composição do cenário, maquiagem, figurino e iluminação foram trabalhados com muita simplicidade, pois o nosso foco se direcionava em aproveitar as potencialidades possíveis de serem trabalhadas a

partir da mediação tecnológica. Nesse sentido, o cenário foi basicamente composto por projeção de imagens e uso de videocenografias (tanto vídeos pré-gravados como captados em tempo real). A maquiagem teve por objetivo reforçar os traços de expressão já presentes no rosto dos atores (lápiz preto, base e pó compacto). O figurino foi trabalhado principalmente com preto e branco a fim de alternar com o branco os momentos em que tínhamos a intenção de que a projeção fosse estendida para o corpo dos atores e com o preto quando a finalidade era que a projeção se realizasse apenas na tela. A luz foi utilizada principalmente por meio da luminosidade já oferecida pelos projetores. Para tanto, inserimos apenas alguns pinos em locais estratégicos que pudessem iluminar os atores nos momentos em que as cenas se desenvolviam sem o uso de projeção (usamos micropar, fresnel e um elipsoidal, este último especificamente para desenvolver a cena com o uso de sombras).

Nesse sentido, propomos buscar ao máximo a relação entre os sujeitos e as tecnologias escolhidas para serem trabalhadas em cena. Evitamos a interferência de outros elementos que extrapolassem muito essa relação entre as diferentes qualidades de presença (carbono e silício) e a situação de jogo estabelecida com os espectadores (tanto os presentes fisicamente como os internautas). Desse modo, a experiência possibilitou o desenvolvimento de um processo criativo com o qual foi possível experimentar novas formas de composição, aprender a utilizar os recursos em prol de discursos e imagens poéticas que valorizaram a construção de uma relação integrada entre corpos biológicos, corpos tecnológicos e máquinas.

Por fim, ressaltamos que para o desenvolvimento de processos criativos dessa natureza é necessária uma série de procedimentos que contemplem a especificidade da proposta. Analisamos aqui parte do trabalho realizado, porém é importante enfatizar que, em sua dimensão ampla e complexa, a pesquisa abarca vários outros elementos e estratégias de trabalho. Ente eles o treinamento do ator para a atuação no contexto de interação entre qualidades diferenciadas de presença (carbono e silício), a utilização do espaço da tela para composição cênica, o uso de videocenografias e a sua relação com os atores, as estratégias específicas de ensaio e outros. A fim de contemplar essa dimensão, foram selecionados parte dos exercícios, vídeos e estratégias de ensaio trabalhadas ao longo do processo do curso e disponibilizadas no DVD em anexo.

### **3.3 A Disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia Teatro**

A disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro foi desenvolvida no curso Formação de Professores-Tutores para a Pedagogia de Teatro em Rede, ofertado pelas

universidades de Brasília e do Maranhão em uma parceria realizada no primeiro semestre de 2012. O diferencial do curso foi oferecer uma formação específica para a atuação de professores-tutores em cursos de teatro a distância. Com a experiência da disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 e do Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença foi possível sistematizar uma proposta sucinta para ser desenvolvida em apenas duas semanas, período destinado à realização dessa nova disciplina. Por considerar o êxito da experiência colaborativa desenvolvida anteriormente, propomos manter a mesma equipe de trabalho. A disciplina foi ofertada pelos mesmos professores-formadores do curso de extensão que promoveu a montagem do espetáculo *O Banquete*.

Nesse contexto, o objetivo principal foi oportunizar aos professores-estudantes a possibilidade de exercitar a prática artística com a utilização do recurso de telepresença. Para tanto, mesclamos o processo de contextualização e apreciação realizado no curso de extensão com o exercício da prática artística proposto na disciplina de reoferta (realização de apresentações em tempo real via internet por meio do *broadcast* disponível no *ustream*). Consideramos que essa estratégia se aplicaria bem ao contexto proposto, sobretudo em face do pouco tempo de realização do processo e também pelo fato de os professores-estudantes estarem localizados no Maranhão (não haveria a realização de encontros presenciais). Dessa forma, a disciplina foi organizada em dois blocos principais:

- Semana 1:
  - Contextualização: campo conceitual da telepresença;
  - Apreciação: vídeos de grupos que utilizam a telepresença em seus processos de criação e composição cênica.
- Semana 2:
  - Atividade prática, desenvolvimento de uma cena construída em grupo para ser apresentada em tempo real via internet.

Os aspectos que envolvem a contextualização e a apreciação já foram discutidos no Curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença, por mais que adaptações tenham sido realizadas, a considerar o público-alvo em questão (professores com graduação em teatro, com alguns estudantes da pós-graduação na UFMA), elas não impactaram no contexto das abordagens já explicitadas tanto no capítulo dois quanto na contextualização da experiência apresentada no Curso de Extensão Processo Criativo e Atuação em Telepresença. O campo de destaque foi pautado pelo desenvolvimento da atividade prática. Contudo existe um elemento de transição entre o processo de contextualização e o início da atividade prática que vale ser ressaltado: a telepresença como estratégia de aproximação entre professores-formadores e

professores-estudantes. Ao considerar que a proposta consistia em pensar a telepresença como um recurso poético de composição, propusemos a sua utilização para a realização de uma aula transmitida em tempo real para os professores-estudantes. Assim, antes do processo de criação das cenas eles tiveram acesso a uma vivência próxima a de espectadores internautas. Nesse contexto, nós professores-formadores nos apresentamos por meio de voz e vídeo e os professores-estudantes tiveram a oportunidade de interagir via *chat*. O acesso dos professores-estudantes foi realizado pelo Mever (mesmo site que utilizamos para a transmissão do espetáculo *O Banquete*), porém a transmissão foi realizada pelo *ustream*, isto é, levamos o link do *ustream* para o Mever por considerar que a participação do chat deste site se realiza de maneira bem mais intuitiva que a do *ustream* (neste último, é necessário fazer o *login* com um nome de usuário e senha).

Desse modo, desenvolvemos um aprofundamento dos aspectos conceituais da telepresença trabalhados ao longo da primeira semana, trouxemos exemplos práticos a partir da demonstração de imagens de *O Banquete*, esclarecemos as dúvidas dos professores-estudantes, orientamos o processo de criação das cenas que deveriam ser apresentadas via internet, bem como introduzimos o processo de capacitação para utilização do *broadcast* disponível no *ustream* (foi disponibilizado um tutorial com o passo a passo para a realização da transmissão. Ele está disponível no DVD anexo).

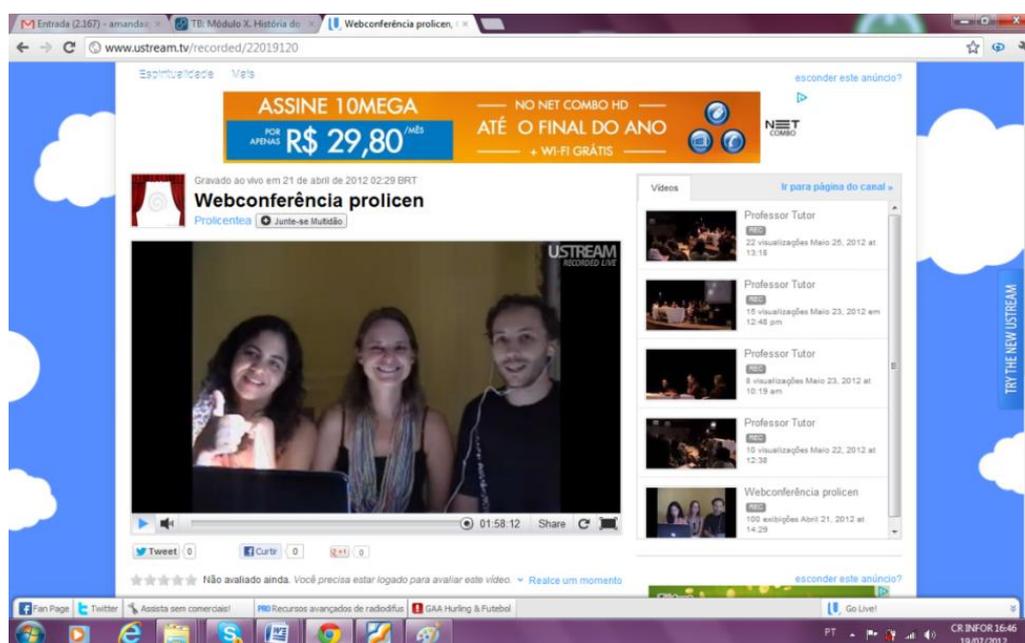


Figura 14: Aula realizada via *webconferência* no canal do Programa Pró-Licenciatura em Teatro em 21 de abril de 2012.

Disponível em: <<http://www.ustream.tv/channel/professor-tuto>>.

Nesse contexto, observamos que a telepresença pode se apresentar como um recurso para aproximar as pessoas, fazer-se presente na casa dos professores-estudantes de modo a viabilizar o diálogo e a troca entre os diferentes sujeitos participantes do processo (figura 14), sem precisar despender custo e tempo de deslocamento para o encontro em um espaço físico específico. Para ilustrar esse aspecto, apresentamos o depoimento de uma estudante em relação à experiência vivenciada com a videoconferência:

Ontem através da videoconferência experienciei a telepresença, foi surpreendente e infelizmente também presenciei os desafios da telepresença quando em alguns momentos fiquei sem comunicação devido à chuva que caía em São Luís no momento do diálogo, mas foi muito bom acredito que os alunos quando trabalharmos essa proposta com eles, os mesmos irão adorar muito (Depoimento de estudante).

A estudante, ao afirmar que a experiência foi “surpreendente”, destaca o impacto positivo da proposta. Ainda que ela também tenha tido dificuldades devido a problemas técnicos, entendemos que esse processo é comum e, quase sempre acontece, o que exige uma postura de constante proatividade a fim de buscar soluções. Desse modo, analisamos que a experiência foi significativa tanto para os professores-formadores como para os professores-estudantes, ao viabilizar uma forma eficiente de estabelecer um canal de diálogo mais próximo com os participantes do processo.

### 3.3.1 Prática

A partir da experiência com o curso anterior, observamos que a definição de um *leitmotiv* para o desenvolvimento de processos de criação é um grande facilitador para a sua realização. Ao mesmo tempo em que ele traz um foco comum para o trabalho do grupo ajuda a pautar e organizar as ideias iniciais dos participantes. *O Banquete* proporcionou uma experiência significativa para todos os sujeitos envolvidos no processo de criação do curso de extensão. Dessa maneira, avaliamos que seria pertinente uma abordagem sobre o Mito da Caverna de Platão (uma das nossas motivações extraídas no processo de criação anterior) por se tratar de um texto curto, já conhecido pelos professores-estudantes e instigador de muitas discussões, entre elas a sombra e suas articulações com a telepresença.

Definimos que o ponto de partida para o desenvolvimento do processo de criação dos grupos seria realizado a partir do Mito da Caverna. Contudo, como não teríamos o tempo de mediação para oportunizar a apropriação do mito ao universo de significação dos participantes, suas leituras de mundo, bem como suas realidades (como foi realizado na experiência anterior), manifestamos a possibilidade de o processo ser construído em diálogo

com a cultura regional local. Isto é, incentivamos os professores-estudantes a buscar relações com o contexto social, político e cultural do Maranhão, dando liberdade para os grupos trabalharem com uma abordagem multicultural, que teve fundamentação na valorização dos saberes e experiências dos sujeitos.

Na era do conhecimento, deixar de reconhecer o outro em sua inteligência é recusar-lhe sua verdadeira identidade social, é alimentar seu ressentimento e sua hostilidade, sua humilhação, a frustração de onde surge a violência. Em contrapartida, quando valorizamos o outro de acordo com o leque variado de seus saberes, permitimos que se identifique de um modo novo e positivo, contribuimos para mobilizá-la, para desenvolver nele sentimentos de reconhecimento que facilitarão, conseqüentemente, a implicação subjetiva de outras pessoas em projetos coletivos. (LEVY, 1998, p. 30).

Dessa maneira, o processo de composição das cenas foi desenvolvido em pequenos grupos de trabalho colaborativo de modo a contemplar a singularidade dos sujeitos e a liberdade de criação deles. No contexto das apresentações, trabalhamos com a mesma estratégia operacional utilizada na disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, quando criamos um *chat* no AVA como “ponto de encontro”, espaço em que nos reunimos para realizar o processo de concentração, orientação, acompanhamento, apresentação e apreciação dos trabalhos artísticos. Destacamos que nessa experiência também trabalhamos com a perspectiva de revezamento dos grupos entre fazedores e observadores com inspiração na metodologia proposta nos jogos teatrais.

No que se refere às apresentações, contamos com a realização de quatro trabalhos diferenciados. O grupo 1<sup>29</sup> buscou estabelecer uma relação entre o cotidiano regional vivenciado na cidade de São Luís com o Mito da Caverna. Ao mostrar as ruas da cidade em um vídeo de cabeça para baixo, o grupo evidenciou uma crítica ao processo político urbano do Maranhão contemporâneo. Para isso, um ator se apresentou amordaçado com um celular na boca que apresentava imagens em movimento (vídeo) da cidade em situação de abandono, expressando o discurso contido da população. O grupo 2<sup>30</sup> também propôs a ampliação do discurso por meio das metáforas evidenciadas a partir da transposição do discurso do Mito da Caverna contextualizado ao aspecto regional. Com o uso de elementos cênicos referentes à cultura popular local (música e alguns objetos simbólicos) foi possível aproximar o cotidiano maranhense ao mito.

Entre outros elementos foram trabalhados, o uso de projeções, sombras de pessoas e de uma grade que aprisionava uma atriz (presente fisicamente no Maranhão e telepresente para os espectadores internautas). A grade (em forma de sombra) era removida pelas pessoas

<sup>29</sup> Registro disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/22229367>>. Começa no minuto 6min.

<sup>30</sup> Registro disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/22229071>>. Começa em 2min30seg.

(que também se apresentavam em forma de sombra) que a partir de então tinham seus corpos físicos materializados, ou seja, as sombras desapareciam e davam lugar aos corpos dos atores. O grupo 3<sup>31</sup> fez utilização da metáfora por meio da televisão como representação da caverna. Ao propor um aprisionamento dentro da tela, a imagem proposta trazia elementos de videoarte, com texturas, sem contornos definidos, com pouca luz e elementos que reforçavam a ideia de escuridão da caverna. O grupo 4<sup>32</sup> também fez uso da metáfora do Mito da Caverna a partir da televisão, onde uma família realizava ações que eram impostas por uma pessoa que aparecia na tela, o que sugeria que tanto a sua imagem como o discurso se apresentavam como única verdade a ser seguida. Como deixamos livre a utilização do aspecto regional, 50% dos grupos fizeram a apropriação e os outros 50% preferiram trabalhar como uma abordagem mais geral.

É interessante observar também que, com exceção do primeiro, todos os grupos trabalharam o elemento de metalinguagem com a “telepresença dentro da telepresença”. No caso do grupo 1, como a proposta foi pautada pelo uso de um vídeo pré-gravado apresentado por meio do celular, a telepresença do ator se estabeleceu diretamente pelo recurso do *broadcast* do *ustream*. Já nos outros grupos, além da transmissão (que por si só já envia a imagem dos atores em telepresença para os espectadores internautas), foram trabalhadas outras formas de telepresença, como uso de sombras/projeção (grupo 1) e televisão (grupos 3 e 4), o que possibilitou que os espectadores internautas apreciassem obras compostas com o uso de metalinguagem.

A operacionalização do processo realizou-se em um tempo um pouco menor que na experiência da disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 (para apresentação do mesmo quantitativo de quatro grupos foram necessárias 3h45min de *chat*).

Como os professores-estudantes se apresentaram muito eufóricos, nervosos e ansiosos, adotamos a estratégia de ligar para o celular de um integrante de cada grupo alguns minutos antes de iniciar a apresentação, para acalmá-los, bem como para realizar a orientação passo a passo de como desenvolver o processo de operacionalização da transmissão. (Na experiência anterior, usamos essa estratégia apenas com o primeiro grupo que apresentou maior dificuldade). Esse elemento, além de tranquilizar os professores-estudantes, possibilitou que o processo fosse realizado em um tempo menor. Em 2h35min de *chat*, em que 2h17min foram destinadas para concentração/orientação e 18min para a apreciação dos trabalhos (que

<sup>31</sup> Registro disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/22228702>>. Começa a apresentação no minuto 3min51seg.

<sup>32</sup> Registro disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/22228458>>. Começa a apresentação no minuto 3min.

variaram de três a sete minutos a depender do grupo). Ainda que tenhamos conseguido dinamizar o processo, observamos que o desenvolvimento de atividades dessa natureza demanda um tempo considerável devido às especificidades técnicas que precisam ser executadas. Assim, como realizado na experiência anterior, disponibilizamos, a título de ilustração, uma tabela para mensurar a quantidade de postagens realizadas no *chat* no período de realização de toda a atividade (2h35min), como demonstrado a seguir:

Tabela 3: Quantidade de postagens realizadas no *chat*.

Participante	Função	Quantidade de postagens realizadas no <i>chat</i> .
Professora-Formadora	Mediadora	96
Professor-Formador	Mediador	58
Professora-Formadora	Mediadora	10
Professora-Tutora	Mediadora	33
Professora - Tutora	Mediadora	22
Estudante representante do grupo 1 (A)	Fazedor e observador	46
Estudante representante do grupo 1 (B)	Fazedora e observadora	45
Estudante representante do grupo 2 (A)	Fazedora e observadora	4
Estudante representante do Grupo 2 (B)	Fazedora e observadora	4
Estudante representante do grupo 2 (C)	Fazedora e observadora	81
Estudante representante do grupo 2 (D)	Fazedora e observadora	11
Estudante representante do grupo 3 (A)	Fazedora e observadora	53
Estudante representante do grupo 3 (B)	Fazedora e observadora	55
Estudante representante do grupo 3 (C)	Fazedor e observador	5
Estudante representante do grupo 4 (A)	Fazedor e observador	93
Estudante representante do grupo 4 (B)	Fazedora e observadora	4

Fonte: Dos dados da pesquisadora.

É relevante destacar ainda o diagnóstico realizado no final da primeira semana do curso. Em um exercício em que foi utilizada a ferramenta “questionário” do *Moodle*, entre outras cinco perguntas que tinham por objetivo analisar a compreensão que os professores-estudantes tiveram em relação ao processo de contextualização e apreciação (elemento didático que não caracteriza o nosso foco de análise no momento), elaboramos uma pergunta diferenciada que teve por objetivo gerar diagnóstico: “Você já teve alguma experiência com telepresença? (como público, ator, performer ou outro?) Se sim, qual (is)? Como foi?” Dos 26 professores-estudantes do curso, 18 responderam à questão. Deste universo, apenas um já havia tido a experiência de atuação em telepresença e quatro tiveram algum tipo de experiência como público. Isto é, em um total de 18 professores-estudantes formados em

Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão, apenas 5,55% vivenciaram a experiência de atuação em telepresença, e 22,22% tiveram algum tipo de experiência como espectadores de trabalhos artísticos com o recurso de telepresença em seus processos de composição conforme o gráfico abaixo:



Gráfico 1: Experiência com atuação em telepresença.  
Fonte: Dos dados da pesquisadora.



Gráfico 2: Experiência de apreciação com telepresença.  
Fonte: Dos dados da pesquisadora.

Em uma análise quantitativa dos resultados, observamos que a grande maioria dos estudantes (já graduados em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Maranhão) nunca se havia relacionado com o recurso de telepresença aplicado à cena. Nesse contexto, a proposta

do curso se apresentou como um elemento de inovação para esses profissionais. Já em uma análise qualitativa dos resultados, verificamos que os professores-estudantes demonstraram interesse sobre o assunto e que a experiência com a disciplina viabilizou novas formas de composição e utilização das tecnologias contemporâneas na cena, bem como a visualização de caminhos para trabalhar o exercício da prática artística a distância. É possível identificar esses elementos no depoimento a seguir:

A experiência foi muito desafiadora, mesmo, e muito boa, ter que primeiro lidar com os recursos tecnológicos, pesquisar a posição que os mesmos deveriam estar para conseguirmos o resultado que queríamos, direcionar atores, ter que lidar com a imagem que eu via, o trabalho do ator e o resultado disso na tela, foi um processo bem difícil, mas ao mesmo tempo muito instigante. Bem quanto ao processo de composição da poética do espetáculo, também foi muito interessante, discussões, relações, resoluções, transpor as ideias que estavam na cabeça e no papel para a prática, experimentar com o próprio corpo. Bem o trabalho foi muito empolgante e o resultado obtido a partir do empenho de todos que participaram foi muito satisfatório (Depoimento de professor-estudante).

De maneira geral, a participação foi muito ativa, o que superou as nossas expectativas no que tange à realização do curso. O fato de os professores-estudantes já serem graduados em artes cênicas possibilitou um amadurecimento significativo no desenvolvimento do trabalho. Especificamente a estudante que relatou a experiência no depoimento acima demonstrou muito entusiasmo ao longo de todo o curso. Com proposições significativas e participação ativa nos fóruns de discussão, ela pesquisou, se envolveu e contribuiu muito no desenvolvimento dos trabalhos colaborativos propostos. Em relação à experimentação da prática artística, ela realizou o processo de criação com o grupo 2, coletivo no qual observamos um engajamento significativo na proposta.

Os professores-estudantes experimentaram muitos recursos e formas diferenciadas de composição, como proximidade e distanciamento da tela, corpos projetados de diferentes maneiras (tanto em forma de sombra onde os corpos se posicionavam contra a luz como pela imagem dos corpos capturados pela câmera); contextualizaram o aspecto regional a partir da utilização da música que misturava aspectos do boi-bumbá e do maracatu; inseriram também objetos cênicos coloridos bastante característicos da cultura popular maranhense; e propuseram a composição de uma cena bastante interessante.

Destacamos ainda no depoimento da estudante o aspecto que diz respeito ao treinamento tanto do ator para a atuação no espaço da tela como para a operacionalização dos recursos técnicos. Em relação ao treinamento do ator, trabalhamos com o vídeo didático “Possibilidades de uso da câmera fixa para composição cênica”, e para a apropriação da operacionalização técnica o tutorial do *ustream* (ambos disponíveis no DVD anexo).

É importante enfatizar que uma proposta dessa natureza apresenta especificidades que precisam ser observadas no momento de composição e nos três experimentos didático-pedagógicos realizados, observamos que a melhor maneira de aprender a fazer é experimentando na prática. Mais uma vez confirmamos esse aspecto tanto no depoimento da professora-estudante anterior como no que apresentamos a seguir: “A possibilidade me foi apresentada aqui no curso de tutoria. E foi uma experiência muito rica e ímpar. Com o experimento ficou mais prático e visível o trabalho de teatro a distancia; várias ideias foram ganhando forma a partir da prática em telepresença” (Depoimento de professor-estudante).

Nesse depoimento, podemos observar o destaque para a utilização da metodologia aplicada como estratégia de trabalhar a prática artística no contexto de cursos de teatro a distância, em que, mais uma vez, é possível observar a importância da dimensão da experimentação como elemento fundamental no processo de aprendizagem e construção de conhecimentos significativos. Enfatizamos ainda que a proposta se mostra também como dimensionadora dos aspectos que envolvem o processo de recepção como destacado no depoimento a seguir: “Graças ao experimento desta disciplina tive a oportunidade de atuar e assistir aos meus colegas. Foi bastante interessante, novo e estranho, pois ainda não domino essa linguagem cênica” (Depoimento de professor-estudante).

Ter acesso ao trabalho de composição dos outros grupos como espectadores internautas possibilitou a troca de experiências entre os participantes, a ampliação do repertório de possibilidades e o amadurecimento do olhar crítico a respeito dos trabalhos apreciados. Em relação a este último, propusemos a realização de um fórum final de discussão, a fim de que houvesse o compartilhamento das experiências nas quais os participantes deveriam analisar tanto o desenvolvimento de seus processos de criação como o dos colegas. Avaliamos que a crítica se apresenta como elemento fundamental tanto no contexto de criações estéticas colaborativas como também na formação de professores de teatro por possibilitar a criação de espaços de análise, o amadurecimento do olhar apurado, o compartilhamento de diferentes percepções e a elaboração de discursos. Nesse sentido, Abreu (2004) enfatiza que o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o próprio trabalho e também sobre o trabalho do companheiro é condição fundamental para o desenvolvimento de processos criativos e colaborativos:

É somente neste momento que a crítica transcende à mera avaliação e se insere no caudal criativo do grupo, tornando-se um dos fundamentos da criação. A crítica, nesse sentido, agrega ao seu conteúdo racional, um esforço de criação, um valor sensível e intuitivo. Isso faz com que o momento da crítica, no processo colaborativo, seja ansiosamente esperado, pois é o momento quando há todo um

esforço coletivo de avaliar, discutir e oferecer soluções e caminhos (ABREU, 2004, p. 6).

Desde a elaboração da proposta do curso, tínhamos consciência que em duas semanas de trabalho, ainda que tenha sido um processo intenso que possibilitou um bom aproveitamento do tempo, o papel do curso foi fundamentado no sentido de apresentar algumas novas possibilidades e provocar uma postura ativa de pesquisa, na qual os professores-estudantes poderiam dar continuidade ao trabalho de maneira autônoma.

Analizamos que a realização desse trabalho possibilitou o acesso aos professores-estudantes do curso a um universo maior de possibilidades. Ao considerar que sintetizamos no processo os resultados das duas experiências anteriores, foi possível construir uma metodologia que contemplasse diversos elementos. Entre eles destacaram-se: a discussão dos aspectos conceituais da telepresença; a apreciação de trabalhos de composição artística de grupos que fazem uso do recurso; uma aula realizada via *webconfêrencia* que possibilitou, entre outros elementos, amadurecer as questões conceituais; a experiência proporcionada pelo *broadcast* e a interação via *chat*; o compartilhamento da experiência vivenciada no processo de criação do espetáculo *O Banquete*; os diferentes tipos de telepresença trabalhadas; o acesso ao vídeo didático *Possibilidades de Uso da Câmera Fixa para Composição Cênica* (com sugestões de técnicas e recursos a serem explorados pelos atores); o tutorial do *ustream* com o processo de operacionalização do recurso de transmissão em tempo real; o trabalho colaborativo dos grupos e a experimentação de todo esse universo de possibilidades apresentadas em um processo de composição prático desenvolvido pelos professores-estudantes.

Sem dúvida, ao considerar o pouco tempo disponível de duas semanas para a realização de tantos processos, avaliamos que o saldo foi positivo, e dois elementos se apresentaram fundamentais para o sucesso do curso: a) os processos vivenciados anteriormente que possibilitaram o amadurecimento da pesquisa, bem como o desenvolvimento de uma metodologia que contemplasse uma diversidade de abordagens em uma proposta concisa; b) o envolvimento dos professores-estudantes com o curso superou todas as expectativas. Eles se apresentaram tão motivados pela proposta que mesmo com todos os materiais e desafios que propusemos realizar em pouco tempo de curso, ainda nos foi solicitada uma relação de materiais complementares para que pudessem aprofundar as pesquisas durante o desenvolvimento do processo. Nesse aspecto, a disponibilidade dos professores-estudantes para uma participação ativa e o envolvimento no trabalho se

apresentaram como elemento diferencial que possibilitou alcançarmos resultados além dos esperados.

Sabemos que o universo da proposta é amplo. Como já destacamos no capítulo dois, avaliamos que se trata de uma nova linguagem em construção. Nesse sentido, ainda apresenta uma infinidade de campos a serem explorados, e a apropriação dos diferentes elementos propostos exige tempo de aprofundamento para pesquisar e experimentar. O depoimento da estudante – “foi bastante interessante, novo e estranho, pois ainda não domino essa linguagem cênica” – ressalta os aspectos positivos do processo, mas também enfatiza que a proposta se configura como uma área de estudo que apresenta diversas especificidades e complexidades que extrapolam os limites do curso.

## CAPÍTULO 4 REFLEXÕES E RESULTADOS

Liberdade para experimentar é condição para que a arte, seja ela qual for, se renove. Só a possibilidade de errar muito leva ao grande acerto e sem dúvida o risco é qualidade intrínseca a esse teatro virtual, de estética ainda sem definição, aberta a discussões [...] (NÉSPOLI, 2009, p. 2).

O uso das tecnologias contemporâneas, em especial a telepresença, possibilita ir além do exercício da prática teatral no contexto da educação a distância. Ela também se apresenta como uma proposta de construção de processos criativos em contextos diversos tanto para a educação presencial como para o trabalho de grupos que atuam com diferentes linguagens artísticas. Compreendemos que as estratégias utilizadas ao longo da pesquisa se revelaram eficientes para o desenvolvimento de processos de composições artísticas que ampliaram suas dimensões espaciais, refletiram sobre as questões territoriais, bem como sobre as complexidades presentes na sociedade atual, contextualizando, assim, o universo híbrido, dialógico e o potencial colaborativo proposto na cena contemporânea. Dessa maneira, foi possível observar um repensar sobre a presença do ator, sua expansão, multiplicação e a interferência em outros espaços além do ocupado pelo seu corpo físico. Esse processo provoca profundas mudanças na forma de produção, apreciação e formação em arte.

No estado atual de nossa cultura, são inúmeras as reflexões sobre o entrelaçamento das disciplinas, a mestiçagem das linguagens artísticas e o hibridismo das obras de arte. Poucos são, todavia, os estudos voltados à análise das relações entre tecnologia e atuação cênica, à pesquisa dos reflexos da interação dos novos dispositivos técnicos no fazer dos atores. [...] As questões referentes à articulação da tecnologia e a atuação cênica naturalmente se multiplicaram, convocando o interesse de pesquisa. (ISAACSON, 2008, p. 1).

É necessário refletir também sobre formas de treinamento do ator que contemplem simultaneamente os universos propostos pelo espaço físico do palco e pela câmera que capta sua imagem e a distribui. A consciência dessa integração, que articula palcos físicos e virtuais, exige que o ator saiba trabalhar o seu corpo físico de modo a possibilitar que o processo de multiplicação o faça presente nesses diferentes espaços geográficos ao qual a sua imagem e/ou som reverberarão. Os movimentos realizados no espaço que o seu corpo físico ocupa comporão imagens e/ou sons que serão compartilhados tanto com os espectadores presentes fisicamente como com os espectadores internautas. Contemplar ambas as dimensões se apresenta como um desafio tanto para os atores como para os encenadores que exercitam os diferentes olhares no processo de criação e composição artística.

#### 4.1 Reflexões sobre Propostas Teatrais e Mediação Tecnológica

Reconhecemos que existe uma infinidade de possibilidades para desenvolver processos de criação que contemplem esse universo plural, multidimensional e espacial, e suas escolhas dependerão da pesquisa e do desejo de realização do grupo. Nesse sentido, o elemento de destaque no processo de experimentação, especialmente em nosso caso, é a apropriação. Interessou-nos aprender como funciona, o efeito que causa, as possibilidades disponíveis e pautar as escolhas que viabilizem potencializar os discursos cênicos propostos. Essas escolhas são realizadas a partir dos aspectos conceituais e artísticos escolhidos pela equipe de trabalho. Para exemplificar essa dimensão, abrimos um breve espaço aqui para refletir sobre parte de três propostas que, apesar de bastante diferenciadas, trabalham na perspectiva da mediação tecnológica no contexto da cena contemporânea brasileira. Elas são realizadas pelos grupos Teatro para Alguém (TPA), Teatro Oficina e Phila 7.

O Teatro para Alguém inicialmente se apropriou da nomenclatura *Teatro Digital* (já discutida no capítulo dois) para definir o trabalho por eles realizado. Depois de uma série de reflexões realizadas pelo grupo, em diálogo com outros pesquisadores da área, eles ampliam o leque e hoje já falam em “mistura” como destaca a participante do grupo Renata Jesion:

Aí vamos para a discussão que se deu na Oficina Oswald de Andrade,<sup>33</sup> de que as pessoas chegaram à conclusão de que o TPA não deveria mais se chamar ‘Teatro para Alguém’. Você enfraquece quando coloca a palavra teatro, limita, está falando que é teatro mais do que qualquer outra coisa, o que é totalmente pertinente para se pensar agora. Nós mesmos defendemos isso: já não é mais teatro é essa mistura (JESION; KAO, 2011, p. 88).

O grupo, que inicialmente apresentou resistência em trazer para discussão a ampliação do termo para a concepção de uma nova linguagem em construção, já começa a se mostrar mais aberto a esse diálogo. O Teatro para Alguém dispõe de um *site* (<http://www.teatroparaalguem.com.br>), em que são realizadas transmissões em tempo real de espetáculos, denominados por eles de *webpeças*. No contexto proposto, as apresentações se realizam com foco específico para espectadores internautas que podem apreciar as obras sem sair de casa.

Definiram, assim, de início, por manter preceitos relacionados ao teatro, o que deu origem a uma primeira regra: vamos montar uma peça, pegar uma sala de casa, quatro paredes, uma caixa preta, sem interferência dos objetos – interferência apenas cenografadas. O segundo dogma foi o de usar a câmera em plano sequência, sem

<sup>33</sup> De 15 a 18 de fevereiro de 2011, houve um ciclo de debates “Teatro em Conexão”, oferecido pelo Teatro para Alguém na Oficina Oswald de Andrade, no Bom Retiro, em São Paulo. Esse evento se apresentou como um momento histórico importante em âmbito nacional para amadurecer reflexões que pautaram as diferentes inter-relações entre o teatro e diferentes linguagens artísticas no contexto da mediação tecnológica e da cena contemporânea. Vídeos com o registro desse evento podem ser acessados no DVD em anexo.

edição – uma câmera que buscava desvincular aquilo que viriam a fazer do cinema, baseado no corte e na montagem desde as primeiras décadas do século XX. O terceiro foi limitar o tempo a aproximadamente dez minutos. (FOLETTTO, 2011, p. 82-83).

Os idealizadores do grupo possuem um histórico de formação e atuação em teatro. Nesse contexto, buscaram trazer os elementos teatrais de suas experiências para o diálogo com outras linguagens em um processo mediado pelas tecnologias contemporâneas. Assim, há tentativa de aproximação do conceito de espaço ao da “caixa preta”, representado no teatro tradicional, bem como o desenvolvimento das ações realizadas em plano sequência. Dessa maneira, os espectadores contemplam as cenas do modo como elas se realizam naquele momento, sem interferência de um processo de edição que proporia selecionar aquilo que seria visto pelos espectadores. A seleção das imagens é naturalmente realizada pelo cinegrafista no momento em que ele posiciona a câmera e define o ângulo de captação que será recebido pelo espectador.

Para Carvalho (2011), o que difere o teleteatro televisivo de um teatro pela internet é a possibilidade de a comunicação ser bidirecional, isto é, viabilizar a interação do público em tempo real. Ainda que a perspectiva de ampliação da TV digital possa mudar esse quadro em um futuro próximo, atualmente a interação na televisão tradicional, quando ocorre, se dá principalmente por meio do telefone (voz ou envio de SMS). O autor destaca que no caso do Teatro para Alguém, ainda que o processo seja realizado via internet, os recursos de interação não são amplamente explorados, o que traz uma aproximação do trabalho ao universo proposto pela televisão.

Como o estudo de Carvalho (2011) foi pautado na telepresença do ator, interessou a ele pesquisar as possibilidades de interação entre atores e espectadores internautas a fim de estabelecer diferentes graus de teatralidade. Para o pesquisador, quanto mais recursos disponíveis para realizar a relação entre os sujeitos mais teatralidade terá a obra.

Se a teatralidade se estabelece na tensão entre o ator e o espectador, podemos pensar que quanto mais recursos o ator telepresente tem disponíveis para receber o retorno das ações da plateia [...], mais teatralidade haverá na obra. A interação envolve ação e reação concomitantes. Dessa forma, a quantidade de possibilidades de comunicação entre os dois ambientes determina o caráter teatral da apresentação (CARVALHO, 2011, p. 86).

Na perspectiva do pesquisador, como o Teatro para Alguém não explora com profundidade a interação entre atores e espectadores, as obras realizadas pelo grupo se aproximam mais do universo proposto pela televisão do que pelo teatro. Ainda que o estudo de Carvalho (2011) – foco na telepresença do ator e suas relações com os espectadores – traga contribuições significativas para o universo de reflexões aqui propostas, nosso objetivo se

apresenta em um caminho diferenciado. Interessa-nos identificar em que medida o trabalho dos diferentes grupos traz contribuições para o amadurecimento dos nossos experimentos. Assim, o pesquisador nos orienta no sentido de compreender as diferentes possibilidades de relação entre atores e espectadores internautas e como essa interação estabelece níveis de teatralidade. Nessa perspectiva, compreendemos que mesmo que possa haver variações de teatralidade propomos observar os aspectos composicionais desenvolvidos pelos grupos em suas especificidades, a fim de ampliar nosso repertório de possibilidades.

Não obstante o Teatro para Alguém já tenha experimentado também a inserção do público presente fisicamente em alguns espetáculos, o trabalho é realizado fundamentalmente para a apreciação de espectadores internautas. Toda a concepção do grupo é voltada para a recepção via internet. Dessa maneira, observamos que o processo de composição das imagens tem a preocupação de contemplar exclusivamente aqueles espectadores internautas que apreciam a obra de outros espaços geográficos por meio da tela do computador. Esse enfoque traz especificidades para o trabalho, em que o espaço do palco é delimitado pelo universo de captação da câmera, que possibilita dimensionar o olhar do espectador para os elementos que se apresentam exclusivamente no retângulo da tela (ver vídeo *Possibilidades de Uso da Câmera Fixa para Composição Cênica* disponível no DVD em anexo).

Além das especificidades que envolvem os aspectos de composição nesse espaço, a proposta de trabalhar com cenas curtas de até dez minutos tem por objetivo contemplar o perfil rápido e dinâmico desse internauta. Em uma transposição da significação indicada por Santaella (2004) no que se refere ao perfil do “leitor imersivo” para o “espectador internauta”, a postura que se observa é a de um sujeito veloz, interconectado, multifuncional que navega por diferentes espaços ao mesmo tempo. Grau (2007) destaca essa concepção e contextualiza o paradoxo estético representado pelo uso da telepresença no processo de apreciação:

A telepresença também representa um paradoxo estético: ao mesmo tempo em que permite o acesso a espaços virtuais de forma global, que parecem vivenciados fisicamente, possibilita ao usuário zapear de um espaço a outro na velocidade da luz e estar simultaneamente presente em lugares muito distintos (GRAU, 2007, p. 307-308).

Dessa maneira, o Teatro para Alguém propõe fazer intervenções rápidas que sintetizem o discurso em poucos minutos, a fim de contextualizar o universo da cena para esse novo espectador motivado pelo olhar curioso proporcionado pelos cliques frenéticos. Então, a abordagem do grupo propõe contemplar essa especificidade do espectador internauta que navega pelo ciberespaço à procura de informações rápidas, conteúdos sintéticos e vivências dinâmicas.

Em contraponto à proposta do Teatro para Alguém, o Teatro Oficina tem como foco a realização do teatro enquanto “carne”. Ou seja, o encontro de corpos presentes fisicamente no espaço em que o espetáculo se realiza. Contudo, ainda que esse elemento tradicional do teatro se mantenha fortemente arraigado na proposta do Grupo Oficina, este utiliza recursos da tecnologia contemporânea como, por exemplo, transmissões em tempo real dos espetáculos (podem ser acessadas pelo canal: <http://new.livestream.com/uzyna>) e a projeção dos atores presentes fisicamente em telões espalhados pelo espaço. Nesse caso, é interessante observar que não há uma mudança significativa de concepção no trabalho de composição do espetáculo para contemplar as especificidades do espectador internauta.

Vale destacar que esse elemento se configura como uma opção do grupo, isto é, uma escolha estética consciente dos participantes. Não se trata de falta de propriedade para trabalhar com a tecnologia. Pelo contrário, a relação do Teatro Oficina com as tecnologias é antiga. Como lembra Foletto (2011), desde 1974 e 1975, quando José Celso Martinez, seu integrante mais expressivo, foi exilado pela ditadura militar brasileira já houve uma parceria do Oficina com a Rádio Televisão de Portugal e com o Instituto Nacional de Cinema de Moçambique, que resultou em dois filmes dirigidos por ele (25, que narra a libertação de país africano, e *O Parto* sobre a Revolução dos Cravos). Também na década de 1980 fez parceria com a TV Cultura no Brasil, que possibilitou a produção de vários vídeos. Desse modo, é uma escolha do grupo fazer uso da tecnologia no teatro com o intuito de atingir objetivos específicos – a transmissão em tempo real via internet do espetáculo e o uso da projeção como estratégia de aproximação entre atores e espectadores em virtude da distância do palco nas grandes estruturas montadas pelo Teatro Oficina. Essa estratégia de aproximação é comumente utilizada em shows musicais de grande porte com o intuito de possibilitar às pessoas mais distantes a visualização do show por meio dos telões.

Nós achamos que a tecnologia é uma grande aliada para você aproximar o público do ator, independente do tamanho do espaço que você esteja trabalhando. É uma diretriz para o Oficina: se aliar a tecnologia para procurar fazer aquilo que de mais avançado já houve no teatro, que é o teatro grego, encenados em arenas enormes no qual, no entanto, havia o coro que fazia um trabalho de aproximar o público dos atores. Nesse sentido, a tecnologia é parecida com o coro: aproxima os atores, e nós procuramos aliar a tecnologia para aproximar as pessoas. (PIETRA, 2011, p. 134).

Assim, ainda que os recursos tecnológicos estejam presentes e contextualizados no trabalho do grupo, inclusive com a apropriação de outros elementos, como o uso de projeções de vídeo e até mesmo a interação dele com os atores, observamos que o Teatro Oficina e o Teatro para Alguém apresentam propostas completamente diferentes a considerar os focos distintos de recepção. Nesse sentido, o perfil do espectador (presente fisicamente ou

internauta) é o que, principalmente, diferencia os objetivos, os aspectos conceituais e as formas de composição dos grupos.

Analizamos também que a perspectiva de contemplar ou não o universo fugaz e dinâmico proporcionado pelo ciberespaço se apresenta como uma escolha consciente. Ambos os grupos propõem tanto a transmissão em tempo real dos espetáculos como a sua disponibilização posterior em formato pré-gravado na internet. O Teatro para Alguém afirma a importância do tempo da obra se delimitar no universo de, no máximo, dez minutos (na época a disponibilização de vídeos no Youtube era limitada a esse tempo). Em relação a esse aspecto, Renata Jesion, em entrevista disponibilizada no livro *Efêmero Revisitado*, expõe o seguinte diálogo:

O nosso teatro também tem que ter a rapidez da internet. Com esse pensamento, cheguei na Módulus [produtora responsável pelas primeiras transmissões do TPA] e falei: as peças tem que ter 10 minutos; se não tiverem, vou cortar de 10 em 10, como atos, para caber no youtube. Chiquinho [...] da Módulus, me falou que não precisava ter 10 minutos. 'Para o youtube precisa, mas para vocês não'. Eu respondi: Mas alguém senta na frente do computador para ver duas horas de peça? Chiquinho respondeu: 'Eu estou fazendo um vídeo de uma peça do Teatro Oficina que tem oito horas'. (JESION; KAO, 2011, p. 86).

Esses diálogos ilustram bem as diferentes concepções dos grupos. O primeiro propõe que as obras sejam elaboradas de modo a considerar o perfil do espectador internauta, no qual o processo de composição é pensado para esse contexto rápido e dinâmico do ciberespaço. Já o segundo mantém a proposta tradicional do teatro (no que se refere ao aspecto específico do tempo de duração e o foco no encontro dos sujeitos presentes fisicamente), mas não desconsidera a existência desse novo espectador internauta. Fazer um julgamento de valor de uma proposta em detrimento da outra limitaria a potencialidade de considerá-los como possibilidades diferentes.

Nesse sentido, vale destacar que ao mesmo tempo em que consideramos a existência desse universo rápido, hipertextual, multifuncional proposto pelo ciberespaço, não podemos desconsiderar a existência de outro perfil de espectador que aprecia as obras em uma perspectiva de degustá-las. Ainda que o Teatro Oficina proponha a transmissão de espetáculos longos e que o foco esteja no encontro entre atores e espectadores presentes fisicamente, existe também o incentivo à participação dos espectadores internautas, que podem interagir disponibilizando suas mensagens via *Twitter*. Essa perspectiva também é interessante ao considerar que os espectadores presentes fisicamente podem visualizar, nos momentos de intervalo dos espetáculos, as mensagens dos espectadores internautas disponibilizadas em uma tela de projeção. Essa troca de experiência entre os diferentes tipos de espectadores pode

ampliar as dimensões propostas, bem como aproximar os diferentes espaços que a obra alcança.

Acho que o grande lance do Oficina é o calor e a energia que rolam no espetáculo, do público presente com os atores. Claro, hoje existe esse público que está presente virtualmente, e a interação com ele é importante: lembro que uma coisa interessante na turnê nacional foi que deixamos o *Twitter* na entrada da tenda. Assim, quando as pessoas saíam nos intervalos – porque as peças são longas, as pessoas às vezes saem para comer ou beber alguma coisa – elas viam os comentários sobre a peça na rede. Esse tipo de interação eu até acho mais interessante. Mas acho que ainda não consideramos experimentações de interação entre pessoas em diferentes lugares, por exemplo – pessoalmente não sei se há interesse. Acho que existe a possibilidade de construir alguma interação desse tipo, mas acho que o nosso principal objetivo atualmente é conseguirmos transmitir mais. (PIETRA, 2011, p.137).

Conquanto existam pessoas interessadas em navegar rapidamente pelos diferentes *links* do ciberespaço – a procura de informações rápidas, conteúdos sintéticos e vivências dinâmicas –, há também outros perfis que se interessam pelo amadurecimento da experiência, pela degustação mais demorada e apreciam a obra em sua complexidade (mesmo com um vasto universo de cliques a sua disposição). Identificar os diferentes perfis de espectadores internautas seria tema para outra pesquisa. Contudo é interessante observar que não se trata de defender uma proposta em detrimento da outra, mas de compreender a infinidade de possibilidades disponíveis para ampliar o repertório de elementos que podem ser apropriados no contexto da mediação tecnológica em diálogo com a cena contemporânea.

Nesse universo, o Grupo Phila 7 apresenta uma dimensão diferenciada das propostas apresentadas pelos outros dois grupos. Como já introduzimos na dimensão da apreciação realizada no Curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença (apresentada no capítulo três), o Phila 7, a exemplo do espetáculo *Play on Earth*, propõe explorar as potencialidades das tecnologias contemporâneas nas mais diversas dimensões de complexidade. Eles integram a perspectiva de participação tanto de espectadores presentes fisicamente como de internautas. Propõem a integração com apresentações que se realizam simultaneamente em países diferentes e, como resultado, produzem quatro espetáculos diferentes (três apreciados em cada um dos países, e outro apreciado pelos internautas). Esse universo exige que o processo de composição do espetáculo seja realizado a partir das especificidades propostas. Nesse aspecto, além de viabilizar uma significativa ampliação espacial e a relação entre diferentes qualidades de presença (carbono e silício), o grupo contempla também a fusão entre humanos e máquinas em uma perspectiva dialógica e integrada.

Os aspectos conceituais refletidos pelo grupo ampliam as perspectivas apresentadas, o que se aproxima mais da nossa compreensão em relação às possibilidades disponibilizadas no contexto da cena na atualidade. Em entrevista disponibilizada no livro *Efêmero Revisitado*,

Rubens Velloso, ao ser interrogado, diz que “é difícil achar interlocutores para falar dessa relação com o teatro digital”. Ele expõe a seguinte questão:

Muito. Eu sou um ET. Às vezes a discussão morre em ver se é ou não é teatro. Mas meu pepino é maior que o do Teatro para Alguém, por exemplo. Porque, quando eles chamam de teatro digital, eles abrem essa discussão. Eu nem quero discutir isso. Eu não quero nomear nem de teatro nem de digital essas coisas todas. Eu estou trabalhando com redes digitais, digineurais, você entende? Eu estou criando um vocabulário para isso, escrevendo mesmo, para poder me comunicar. Porque quando você fala em teatro digital, você nomeou duas coisas que já tem carimbo na sociedade. O pessoal do teatro, por questões óbvias, fala: isso não é teatro. Se eles [do Teatro para Alguém] chamassem de teatralidade digital, já começaria a ser mais aceito. Eu tô cagando (sic) se é teatro ou não é teatro o que eu faço. Mas o teatro está no que o Phila 7 faz, ele está lá *linkado* com outras coisas, ele não tem o formato que costumamos ver. Mesmo quando você rompe com o palco italiano [...] é um lugar onde se forma uma singularidade e o teatro se instaura. Esse lugar sempre vai existir pra mim, só que não tem mais parede, dali é para fora e de fora para dentro (VELLOSO, 2011, p. 6).

Observamos no discurso do Phila 7 uma dimensão flexível que contempla as complexidades imbuídas no universo da cena contemporânea. Ainda que reconheçamos as contribuições de cada um dos grupos que propiciam o enriquecimento de diferentes possibilidades e pontos de vista (a considerar suas dimensões diferenciadas e especificidades). O Phila 7 nos instiga a ampliar o campo de visão de modo a assumir que estamos falando de uma nova linguagem em construção que estabelece diálogos com áreas diferentes. Esse processo de imbricamento não rejeita a existência de elementos teatrais na obra, assim como também não nega a contribuição das outras linguagens.

Essa concepção nos parece mais libertadora no sentido de possibilitar o aproveitamento das potencialidades que os diferentes recursos apresentam ao serem colocados em diálogo. Ao falar em teatralidade, Velloso (2011) relembra a discussão já enfatizada por Carvalho (2011), o que nos permite compreender que ainda que o nosso foco não seja buscar uma nomenclatura para essa linguagem em processo de construção, o teatro, assim como o cinema, as artes visuais, a performance, a música entre outras, está presente nesse universo composicional das obras que aproveitam a potencialidade da integração entre as áreas.

Quando o grupo propõe explorar a relação entre atores e espectadores presentes fisicamente em um mesmo espaço, ele reconhece a potencialidade que envolve o encontro físico entre esses diferentes sujeitos. Ao integrar espetáculos realizados em países diferentes, propõe o intercâmbio, dissolvendo fronteiras territoriais, aproximando pessoas e espaços estabelecendo novas formas de comunicação. Esse aspecto, em diálogo com a proposição de trabalhar com diferentes tipos de recepção (presentes fisicamente e internautas), amplia significativamente o espaço de reverberação e composição da obra.

A inter-relação entre qualidades de presença diferenciadas (carbono e silício) faz surgir novas formas de relação que podem enriquecer poeticamente o universo da cena. Esse e outros elementos trabalhados pelo grupo pautam as potencialidades disponíveis tanto no aspecto convencional como na mediação tecnológica na cena. Assim, ao serem colocadas em diálogo, essas relações viabilizam novas possibilidades que passam a ser refletidas, bem como modificam de maneira significativa o modo de pensar e estabelecem formas diversificadas de composição. Todas essas complexidades interferem tanto nas dimensões estéticas quanto nas conceituais propostas no processo de criação da obra.

A partir dessa breve explanação que apresentou parte das dimensões que envolvem o trabalho dos grupos Teatro para Alguém, Teatro Oficina e Phila 7, é possível ter uma noção da infinidade de possibilidades e propostas que podem ser realizadas no contexto da cena com mediação tecnológica na atualidade. Enfatizamos, mais uma vez, que não temos o objetivo de fazer juízo de valor de uma proposta em detrimento da outra. O que nos interessa é conhecer o potencial de cada uma delas a fim de ampliar o nosso repertório de possibilidades.

Dessa maneira, observamos nos experimentos didático-pedagógicos com mediação tecnológica elementos que dialogam com os grupos (Teatro para Alguém, Teatro Oficina e Phila 7). Na experiência prática proporcionada pela disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, ainda que na época não tivéssemos conhecimento do trabalho realizado pelo Teatro para Alguém, e na disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro, as nossas propostas se aproximaram do contexto desenvolvido pelo grupo. Nesse sentido, ao realizarmos pequenas cenas de três a sete minutos por meio da transmissão em tempo real via internet, delimitamos uma proposta que se apresentava como foco o exercício prático para a recepção de espectadores internautas. Assim, propusemos cenas curtas, além do aspecto operacional sugerido nas disciplinas, a fim de o processo de criação contemplar a reflexão a respeito desse perfil dinâmico apresentado pelo internauta. Para tanto, o aspecto da contextualização pautada no estudo dos diferentes leitores indicados por Lucia Santaella (2004) foi fundamental. No que diz respeito ao processo de composição das cenas, a experiência possibilitou aos professores-estudantes exercitarem o espaço da tela como a dimensão do palco, em que o espaço destinado à realização dos movimentos dos atores seria delimitado pelo ângulo de captação da câmera. Esse processo permitiu que os professores-estudantes compreendessem o limite no qual a cena deveria se desenvolver, exigindo um processo de experimentação e relação com a câmera. Ao experimentar as relações de proximidade e distância da câmera, a inserção e a retirada de elementos cênicos, observando a composição imagética que se produzia naquele espaço, foi necessário que os

professores-estudantes fizessem escolhas que possibilitassem a adequação das imagens às significações sugeridas. Dessa maneira, a especificidade da proposta viabilizou aos participantes uma apropriação do universo proporcionado pelo retângulo da tela de modo a compreender que seria nesse espaço que o discurso cênico deveria ser propagado. Nesse sentido, observamos proximidades entre as experimentações artísticas realizadas tanto na reoferta da disciplina Tecnologias Contemporâneas na Escola 2 como na da Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro ao contexto proposto pelo Teatro para Alguém. Tanto em nosso caso como no Teatro para Alguém os artistas partem de uma formação na área teatral e propõem experimentar diferentes possibilidades de composição ao colocar essa linguagem artística em diálogo com outras, de modo a inserir a perspectiva de mediação tecnológica, trazendo como foco a recepção de espectadores internautas que apreciam a obra a partir do ângulo de visão dimensionado pela câmera. Contudo, ainda que inevitavelmente essas questões tenham sido experimentadas, na primeira etapa do processo da disciplina de reoferta Tecnologias Contemporâneas na Escola 2, nesse contexto inicial, o nosso objetivo principal se pautou na capacitação dos professores-estudantes para utilizar o *broadcast*. Dessa maneira, o amadurecimento dos aspectos que envolveram processo de criação e composição foram abordados no Curso Processo Criativo e Atuação em Telepresença. Após essa experiência, foi possível desenvolver uma metodologia de trabalho que contemplasse o processo de criação mediado pela tecnologia e desenvolver na disciplina Tecnologias Contemporâneas na Pedagogia do Teatro orientações mais pontuais que possibilitaram alcançar elementos de apropriação no processo de aprendizagem dos professores-estudantes e nos resultados dos exercícios práticos.

Na etapa da pesquisa referente à montagem do espetáculo *O Banquete*, podemos observar alguns elementos em comum com as apropriações desenvolvidas pelo Teatro Oficina e pelo Phila 7. Ambos os grupos utilizam o recurso de transmissão em tempo real e a participação de espectadores presentes fisicamente. A partir da experiência, observamos que esses elementos, quando utilizados simultaneamente, apresentam complexidades que precisam ser refletidas no processo de criação. “Para onde vai o foco do ator em cena? Para os espectadores presentes fisicamente ou para a câmera?”

Esse é o primeiro elemento de complexidade que precisamos estar conscientes no momento de definir a partitura dos atores (sequência de movimentos). O esforço é que ambos os receptores se sintam contemplados no processo, desse modo é fundamental que os atores tenham consciência tanto da sua presença física (carbono) como de sua reverberação em telepresença (silício). No que diz respeito a esta última, será necessária uma atenção especial

na relação estabelecida com outro sujeito criador: o operador de câmera. Ele será o responsável por capturar as imagens enviadas para os espectadores internautas, isto é, ele definirá parte do olhar que os internautas terão sobre o espetáculo a partir dos ângulos de captação da câmera definidos previamente nos ensaios ou, a depender da proposta, no momento em que a obra se realiza. Nesse sentido, além dessas especificidades é preciso considerar também o universo de dispersão presente no ciberespaço, o que nos faz estar atentos também aos recursos de participação oferecidos para motivar o envolvimento desse espectador. No caso de *O Banquete*, disponibilizamos o *chat* do Mever, mas essa interação poderia se realizar por outras formas, com projeção de sua imagem, voz, envio de arquivos, entre outros. Destacamos aqui o depoimento de um espectador internauta, estudante do curso de teatro a distância do Programa Pró-Licenciatura, que assistiu ao espetáculo da cidade de Porto Velho em Rondônia:

Consegui entender um pouco o processo, que é possível, sim, o uso das tecnologias no teatro [...]. O figurino estava ótimo, a iluminação também, mas **o que mais chamou minha atenção foi o momento que a atriz tenta abraçar o ator na tela e em seguida aparece (sic) eles abraçados, na realidade, isto que é o mundo real e virtual.** (grifo nosso)

É interessante observar que a cena à qual ele se refere é a que propomos um abraço entre uma atriz presente fisicamente (em carbono) e um ator telepresente (em silício). Depois dessa inter-relação, a atriz presente fisicamente sai e abraça o ator telepresente, que se encontrava do lado de fora da sala. Assim ambos se apresentam para o público em telepresença. Esse elemento traz para discussão as reflexões: “O que é real?” “O que é virtual?” “O que é ilusão?” O momento em que os atores se abraçam “de verdade”, isto é, os corpos físicos se tocam materialmente é exatamente o momento em que a cena acontece 100% em telepresença, ambos os atores aparecem para os espectadores na tela (disponibilizado em DVD anexo um roteiro de imagens do espetáculo).

Nesse sentido, achamos interessante observar que, apesar da distância entre o local onde o espetáculo se realizou (UnB – Asa Norte – Brasília) e o corpo físico do espectador internauta (Porto Velho – Rondônia), foi possível, além da apreciação do espetáculo por ele, ter um bom entendimento da proposta que estabelecemos em nossa composição, fazendo com que a comunicação proposta ocorresse com sucesso, independentemente da distância geográfica entre os sujeitos.

O tempo real – a troca que ocorre no acontecimento teatral “naquele instante” – não pode ser apreciado da mesma maneira no registro de um vídeo pré-gravado. Assim como as experiências vivenciadas naquele instante não serão as mesmas para o público presente

fisicamente e para os internautas. O desafio se consolida em pesquisar maneiras de composição (esse estudo é interminável), onde o jogo aconteça para ambos os espectadores (presentes fisicamente e internautas). Embora as relações sejam diferentes é importante termos consciência das experiências que pretendemos oferecer em ambos os contextos. Não se trata da simples transmissão de um espetáculo que pretende utilizar a internet para aumentar o número de espectadores, mas de uma obra que foi composta com esse intuito. Esse elemento, apesar de parecer simples, não o é. Muitas outras reflexões devem ser pensadas no processo de composição da obra (cenário, espaço, luz, enquadramento, formas de participação, entre muitos outros). Destacamos ainda que cada espectador, independentemente da forma que a aprecie (presente fisicamente ou via internet), trará suas singularidades, sua história pessoal e experiências de vida que influenciarão na forma de recepção do espetáculo.

Ainda que nos conformemos com a planta de palco e auditório, para cada montagem é projetado um espaço para atores e espectadores. Isso permite uma variação infinita de arranjos espaciais entre ator e plateia. Os atores podem representar entre os espectadores, interagindo diretamente com a plateia [...] Os atores podem também construir estruturas entre os espectadores, incluindo-os na arquitetura da ação e submetendo-os à sensação de pressão, congestão e limitação do espaço [...] Os espectadores podem ficar separados dos atores [...] Ou a sala inteira é usada como um lugar concreto [...] A eliminação entre a dicotomia entre palco e auditório não é importante – isso simplesmente cria uma situação de laboratório, um espaço apropriado para a investigação. A preocupação essencial é encontrar a perfeita relação entre ator e espectador para cada tipo de representação e condensar essa decisão no arranjo espacial. (GROTOWSKI, 2011, p.16).

Apesar de não estarmos procurando “a perfeita relação entre ator e espectador”, como enfatizado por Grotowski (2011), estamos interessados em experimentar as diferentes possibilidades, os diferenciados arranjos que podemos estabelecer entre os sujeitos, as variadas relações que podem ser proporcionadas em cada tipo de espetáculo e observar seus resultados, analisar se o objetivo da comunicação foi alcançado e como ele se realizou.<sup>34</sup>

As sensações vivenciadas pelo público presente fisicamente não são as mesmas que as vivenciadas pelo público telepresente, assim como as sensações propostas não são as mesmas para todos. Ou seja, cada espectador terá a sua percepção, sensação e vivência ao apreciar a obra. Propomos, assim, estimular também o espaço de criação dos espectadores em uma obra aberta a diferentes sensações e reflexões. Sem fazer julgamento de valor de uma experiência em detrimento da outra, propomos vivências diferentes, buscando respeitar ao máximo as diferenciadas possibilidades ali oferecidas.

Enfatizamos que uma proposta dessa natureza, que possui uma diversidade de qualidades de presença dos atores e relações entre os diferentes espectadores, precisa ser

<sup>34</sup> As questões aqui apresentadas são retomadas no DVD em anexo.

pensada nessa especificidade, trabalhando as potencialidades que um ator telepresente pode desenvolver e que um ator presente fisicamente não pode, assim como ao contrário, aproveitar as especificidades que um ator presente fisicamente tem em relação ao telepresente. O mesmo processo é aplicado no caso dos espectadores (presentes fisicamente e internautas).

Ao compor uma obra que possibilita trabalhar com as especificidades e potencialidades em cada uma das diferentes relações viabilizadas pela utilização das tecnologias contemporâneas, permitimos, além da construção de novos conhecimentos, a realização de obras autênticas, que vão além da simples transmissão de um espetáculo tradicional, ou da simples projeção de um ator em cena por ele não poder estar presente fisicamente. Interessa-nos investigar as potencialidades que cada uma das propostas possui e realizar processos de composições cênicas que considerem suas especificidades.

Acreditamos que ao ampliar as possibilidades de interação tanto entre atores (presentes fisicamente e telepresentes) como de espectadores (presentes fisicamente ou por meio da transmissão via internet), além de enriquecer o trabalho, aumentar as variações de observação e análise, permitimos também a democratização do acesso, do diálogo entre diferentes sujeitos e espaços, bem como a verdadeira probabilidade de quebrar fronteiras espaciais geográficas. Permitir agora novos arranjos, relações, interações e comunicações, contribuindo significativamente tanto no que diz respeito ao fazer teatral como à educação dessa linguagem artística que agora dispõe de um universo maior de possibilidades.

Ainda que o foco escolhido para o desenvolvimento da pesquisa tenha se pautado na dimensão da prática artística, a proposta também se apresenta como uma solução para a problemática da recepção. Também embora não se negue o valor e a fundamental importância da experiência da apreciação em seu contexto tradicional (vivenciar a experiência teatral que se realiza a partir da interação dos corpos presentes fisicamente em determinado espaço onde a cena se desenvolve), novas formas de apreciação passam a se estabelecer no contexto contemporâneo. Assim, ampliar as formas de acesso a experiências diversificadas de recepção torna-se fundamental na formação de professores-pesquisadores-artistas, que se apresentam como sujeitos ativos, reflexivos e interventivos no contexto de compreensão das complexidades apresentadas no universo da contemporaneidade. Desse modo, sugerimos uma postura de flexibilidade a fim de possibilitar uma visão panorâmica sobre as diferentes formas de criação, produção e recepção que se apresentam como mais um dos desafios a serem trabalhados na formação desse professor-pesquisador-artista tão multidimensional e complexo quanto o contexto em que ele se insere.

O processo de criação colaborativo traz ao mesmo tempo elementos que contemplam os universos estético e educativo. Isso porque ao se deparar com os desafios do processo de criação em diálogo com o outro é necessária uma postura de pesquisa, de amadurecimento das questões, de discussão com o grupo de modo a viabilizar a construção de conhecimentos em duas instâncias: uma autônoma, em que o sujeito percorrerá os caminhos que avalia seguir para formular suas questões, e outra colaborativa, que possibilita o processo de reformulação desses conhecimentos construídos no momento em que é ressignificado e reconstruído pelo grupo. O processo de criação exige que os sujeitos construam conhecimentos, que elaborem signos, metáforas, formas de comunicações sensíveis, maneiras de dizer sem necessariamente “dizer”, expressar de um modo que possibilite tocar o outro e fazer dele também um sujeito construtor de significados, reflexões e conhecimentos. Assim, tanto o processo de construção como de apreciação artística se apresentam em suas dimensões estéticas e educativas – não conseguimos visualizar essas duas instâncias de maneira isolada.

Nesse sentido, a pesquisa permitiu amadurecer as nossas reflexões a respeito do uso das tecnologias contemporâneas tanto na prática artística como na educação. Foi possível construir de maneira colaborativa com os professores de teatro em formação tanto a apropriação técnica, que possibilita ao sujeito autonomia para dar continuidade as suas experimentações a partir de seus desejos e objetivos, como o desenvolvimento de processos criativos pautados na liberdade de experimentação e no universo multidimensional da cena contemporânea.

Tomar propriedade dos elementos que envolvem a ampliação espacial propicia a construção de novas dramaturgias e a reformulação de conceitos de modo a contribuir com a formação de sujeitos ativos que têm a possibilidade de refletir de modo crítico sobre o universo em que está imerso. Nesse sentido, muito além de receptores passivos, incentivamos os sujeitos a se posicionarem enquanto produtores de conteúdo que ao mesmo tempo em que refletem o contexto de complexidade em que estão imersos trazem consigo suas singularidades pautadas pelo diálogo dos sujeitos com o mundo. Na educação propomos a aproximação das modalidades, a superação da lógica que separa educação a distância e educação presencial para traçar um caminho que promova a discussão sobre educação em uma abordagem híbrida e dialógica. Por esse motivo, o foco que inicialmente trilhamos em uma abordagem que contemplasse a prática artística no contexto da educação a distância se ampliou para uma perspectiva de construção de uma nova proposta: a integração entre as modalidades.

A experiência do curso processo criativo e atuação em telepresença possibilitou a realização de encontros interconectados em que os sujeitos presentes fisicamente no espaço da Universidade de Brasília puderam interagir em tempo real com colegas situados em outras cidades, o que permitiu o desenvolvimento de aulas e ensaios integrados, promovendo a superação da dicotomia entre presencial e a distância. O contato com as tecnologias contemporâneas se apresenta como um elemento fundamental na formação dos sujeitos e, por isso, também deve ser refletido no desenvolvimento de cursos presenciais.

O amadurecimento dessa reflexão em diálogo com a equipe de trabalho na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (Professor Lúcio França Teles e as colegas de mestrado Alessandra Lisboa e Kalina Borba) impulsionou o desenvolvimento de um quarto experimento didático pedagógico: a integração da disciplina Fundamentos da Arte na Educação no contexto do curso de graduação em pedagogia, na modalidade presencial e a distância. Realizamos as transmissões das aulas presenciais para os estudantes da disciplina de reoferta da Universidade Aberta do Brasil, possibilitando a interação via *chat* ou mesmo por voz e vídeo. Essa experiência merece um olhar cuidadoso que somente outra pesquisa poderia contemplar. Contudo ela já aponta caminhos que levam a uma nova proposta de educação para repensar sobre as distâncias, em um universo de aproximação dos sujeitos a partir da mediação tecnológica. Nesse sentido, nos interessa investigar o potencial disponível pelas máquinas no universo da contemporaneidade a fim de criar relações humanas, trocas sensíveis e estabelecer uma comunidade colaborativa em que as distâncias geográficas não podem mais impedir o encontro entre os sujeitos.

## CONSIDERAÇÕES EM PROCESSO

Você não sente nem vê  
 Mas eu não posso deixar de dizer, meu amigo,  
 Que uma nova mudança em breve vai acontecer  
 E o que há algum tempo era jovem novo  
 Hoje é antigo, e precisamos todos rejuvenescer...

Belchior

Se existe algo que permanece é a mudança, principalmente no contexto dinâmico da contemporaneidade. Sabemos que antes mesmo de finalizarmos essa etapa da pesquisa, muita coisa já se modificou. No princípio estávamos convictos de que o foco da pesquisa era buscar caminhos para exercitar a prática teatral na educação a distância. Ainda que esse elemento tenha sido contemplado em nosso processo e esse ponto de partida tenha se apresentado como fundamental para chegarmos as nossas reflexões atuais, os caminhos trilhados ao longo das experimentações e reflexões ampliaram significativamente a perspectiva proposta. Foi possível perceber que as escolhas que fizemos e o amplo universo em que nos arriscamos estão imbuídos de muitas outras complexidades as quais sequer imaginávamos. Novos campos se abriram apontando para o difícil exercício de fazer escolhas. A ação de escolher pressupõe, mesmo que temporariamente, abandonar algo, e esta é uma atitude difícil de realizar. Contudo buscamos o conforto de conceber o abandono como um elemento temporário que em uma perspectiva futura pode ser retomado e amadurecido. A escolha de tirar o foco da educação a distância permitiu a abertura de vários outros campos de possibilidades artísticas e pedagógicas a nossa frente, porém nos impediu de analisar mais aprofundadamente, nesse material, a relevância do processo na formação dos professores, os conhecimentos construídos, os impactos gerados, a elaboração de materiais didáticos, os exercícios, as formas de treinamento entre muitos outros aspectos que poderiam sistematizar de maneira objetiva contribuições para a construção de uma proposta metodológica que contemplasse a prática artística em cursos de teatro ofertados por meio de mediação tecnológica. Contudo fomos surpreendidos pela complexidade da proposta sobre a qual se fazia necessário refletir.

A possibilidade de encontro entre os sujeitos localizados em diferentes espaços geográficos deixa de ser distante e passa a ser próximo. Essa relação modifica toda a nossa forma de pensar, trazendo novos elementos tanto conceituais como práticos e operacionais. A primeira questão a ser feita é: por que a educação tem de ser distante se ela pode ser próxima?

Sempre relutei em empregar: ‘educação a distância’. Trata-se de uma expressão que dá destaque ao problema e não à solução. Além disso, o conceito de ensinar a distância – ou seria apesar dela? -, em contraposição à tradicional educação presencial, cria desnecessariamente antagonismos e, ironicamente, distanciamento entre pesquisas focadas em atividades de aprendizagem presenciais e aquelas que se especializam na educação virtual. [...] Essa modalidade foi a primeira a se utilizar de forma intensiva de tecnologias interativas, desenvolvendo métodos e técnicas adequadas a esse meio de comunicação, aos quais foram aos poucos sendo descobertos pelos educadores envolvidos com educação presencial. Os *designers* instrucionais também logo perceberam que alguns encontros presenciais ajudavam muito a melhorar o desempenho em atividades de aprendizagem eletrônica. O resultado é a atual tendência de convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro. Nesse cenário talvez seja melhor esquecermos a adjetivação e nos concentrarmos no substantivo: educação. (TORI, 2010, p.19 e 20).

Consideramos que com os recursos tecnológicos disponíveis hoje e com as técnicas de operacionalização de que nos apropriamos ao longo do processo não faz mais sentido falar em educação a distância. Ambas as modalidades apresentam suas potencialidades, então por que não aproveitá-las em seu contexto integrado? Por que manter a distância da universidade em relação aos professores-estudantes localizados em outros espaços geográficos?

Ainda que o nosso processo seja pontuado constantemente pela mediação tecnológica, o que se apresenta em nosso discurso é o potencial humano, a possibilidade de troca, de encontro, de relações entre os sujeitos. Dessa maneira, a tecnologia se apresenta como uma facilitadora, uma mediadora que possibilita o estreitamento das distâncias e a ampliação do alcance da universidade pública, que agora dispõe de novas formas de democratizar o acesso a uma formação de qualidade, colaborativa, sobretudo humana.

Por meio dos experimentos didático-pedagógicos com mediação tecnológica, assumimos também a dimensão política da pesquisa. Entendemos o uso da tecnologia como estratégia político-pedagógica, bem como enfatizamos que é possível ampliar o acesso a uma universidade pública comprometida com a qualidade da educação oferecida para o conjunto da população brasileira. Reforçamos que a universidade pública pode se democratizar no ponto de vista de iniciativas didático-pedagógicas com mediação tecnológica, bem como no diálogo para possibilitar outras ações do governo federal, a exemplo do sistema de cotas, que ao atingir maior número de pessoas tem por objetivo incluir os sujeitos advindos de camadas populares que, em regra geral, frequentam as escolas públicas no País, às quais apresentamos compromisso de classe, como exposto no memorial da presente dissertação.

Nesse sentido, o processo de pesquisa não se encerra neste momento. A busca por novos caminhos que propiciem ampliar o acesso à universidade pública por meio da mediação tecnológica ainda apresenta muitos campos a serem investigados. Assim propomos dar continuidade a nossas reflexões e ações nesse campo de estudo. Destacamos como exemplo o

trabalho desenvolvido com uma equipe colaborativa na disciplina Fundamentos da Arte na Educação (FE-UnB) desde o segundo semestre de 2012. A experiência tem proposto a construção de estratégias que permitem aos estudantes da Universidade Aberta do Brasil se fazerem presentes (telepresenças) nas aulas ofertadas na modalidade presencial, possibilitando o desenvolvimento de um curso híbrido. Essa experiência tem oportunizado muitas reflexões, teóricas, conceituais, práticas, pedagógicas, operacionais, políticas entre várias outras, que não aprofundaremos neste momento.

O que nos interessa destacar aqui é como esse conjunto de elementos vem modificando a nossa forma de conceber o processo. Não existe razão para uma disputa de território (é possível que em um futuro próximo essa palavra deixe de existir) entre as modalidades educacionais, bem como com as diferentes formas de produção artística. Sabemos das potencialidades que cada uma apresenta. Desse modo, não se trata de valorizar um processo em detrimento de outro, e sim conjugá-los. Nessa perspectiva, os caminhos que trilhamos partiram de um esforço de desenvolver uma proposta que pudesse contemplar o desenvolvimento de processos criativos e o encontro entre os sujeitos em contextos diversos, tanto na perspectiva da educação formal (presencial, semipresencial, e, principalmente, híbrida) como não formal (grupos de artistas, pesquisadores, empresas, entre outros).

O foco na formação de professores de teatro foi estabelecido no início e mantido ao longo da pesquisa por várias razões. Entre elas, por considerar que a trajetória no curso de teatro ofertado pelo Programa Pró-Licenciatura possibilitou o desenvolvimento de um diagnóstico que apresentou alguns problemas que nos provocaram investigar formas de solucioná-los.

Como apresentado no item “A pesquisa antes da pesquisa”, disponível no capítulo um, foi realizado um processo de “escuta ativa” aos estudantes em dois momentos diferentes. No primeiro, registramos o desejo dos professores-estudantes em trabalhar com a dimensão da prática artística, bem como uma necessidade de maior aproximação entre professores-formadores e professores-estudantes. No segundo momento, destacamos as seguintes questões: problemas pessoais, pouca interação, sentimento de estar sozinho e desejo de que houvesse encontro presencial a cada 15 dias. Esse processo de diálogo com os professores-estudantes nos possibilitou identificar situações-problemas-desafios vivenciados por eles no cotidiano do curso.

Para Reis (2011, p. 56), “situações-problemas-desafios referem-se às necessidades econômicas, financeiras, sociais e culturais que caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá”. No caso proposto pela pesquisa do autor, são destacadas as

necessidades dos jovens e adultos moradores desse local. No nosso, são as situações-problemas-desafios vivenciados pelos professores-estudantes do curso de teatro oferecido pelo Programa Pró-Licenciatura.

Nesse contexto, a pesquisa possibilitou buscar estratégias de superação das problemáticas apresentadas pelos estudantes. Para tanto, desenvolvemos os experimentos didático-pedagógicos, espaço onde exercitamos a prática artística em uma proposta de trabalho colaborativo cuja aproximação entre os sujeitos se realizou por meio da interação entre as diferentes qualidades de presença: física e telepresença. Deste modo, o ensino do teatro, com mediação tecnológica, aplicado à formação de professores passa a ter novos significados no momento em que compreendemos que ele também pode se apresentar como uma forma de realização do encontro e da presença, superando os problemas apresentados no processo de “escuta ativa” aos estudantes.

Dessa maneira, compreendemos que é possível o exercício da prática artística em cursos de teatro semipresenciais, híbridos e outros casos em que os sujeitos estão localizados em espaços geográficos diferentes, por meio da mediação tecnológica, em especial com o uso do recurso de telepresença.

Os resultados dos experimentos desenvolvidos na presente pesquisa possibilitaram a realização do encontro, o que, nesse caso, descaracterizou uma proposta de educação a distância e a caracterizou como próxima. Sugerimos, assim, que o inédito viável (FREIRE, 1992), explicitado na epígrafe deste trabalho, se mostre viável e, que deixe de se apresentar como sonho oriundo somente do plano das ideias e passe a se revelar como realidade concreta.

Por reconhecer a importância de contemplar processos criativos na formação dos diferentes sujeitos, avaliamos que é fundamental que os professores (multiplicadores) tenham propriedade para trabalhar essa dimensão. Por considerar que as constantes mudanças provocadas pela sociedade exigem uma tomada de consciência de suas complexidades, bem como um papel ativo como sujeitos que produzem, recebem, refletem e compartilham conhecimento e, ainda, por avaliar que o universo de liberdade proposto pela cena contemporânea tem muito a contribuir na formação de uma rede de pensamento sensível que valoriza a singularidade dos sujeitos, propomos trabalhar com essa dimensão de complexidade em nosso processo. Ao integrá-la a uma dimensão colaborativa em diálogo com a mediação tecnológica, abrimos espaço para uma reflexão de contraposição ao pensamento autoritário e manipulador imposto pelos grandes meios de comunicação de massa.

Para tanto, é essencial elaborar estratégias coletivas que extrapolem o desenvolvimento de uma prática artística centrada na figura do diretor e uma educação bancária focada na transmissão de conteúdos obsoletos. Nesse contexto, propomos capacitar os professores-estudantes a utilizar ferramentas que aproveitam o potencial disponível no ciberespaço, investigar formas de desenvolver processos criativos de modo a incentivar a construção de conhecimentos autênticos que favoreçam o compartilhamento e a formação de sujeitos pesquisadores comprometidos com o desenvolvimento de valores éticos pautados em ações humanas, solidárias e colaborativas.

Impulsionados pela criação dessa rede de pensamento sensível, o uso da telepresença se apresentou como um recurso potente para aproximar os sujeitos, possibilitar a interação entre qualidades diferenciadas de presença (carbono e silício), permitir a relação entre diferentes formas de recepção (espectadores presentes fisicamente e internautas), ampliar a dimensão espacial da obra, por em diálogo elementos tradicionais e contemporâneos que viabilizassem a elaboração de novos conteúdos e arranjos composicionais para a cena.

Ao considerar que as especificidades da proposta exigem a apropriação de elementos de diferentes linguagens artísticas, focamos o nosso olhar na potencialidade que os variados recursos apresentam ao serem postos em relação, e assumimos que se trata de uma nova linguagem em construção. Dessa maneira, a tentativa de definir uma nomenclatura não nos preocupa. É possível que essa questão seja naturalmente solucionada com o amadurecimento das dimensões trabalhadas ao longo do processo histórico. Assim, propomos a abertura do espaço para aproveitar a polifonia que essa complexa tessitura dispõe em suas potencialidades artísticas, poéticas, didáticas e pedagógicas.

O desafio de integrar diversas disciplinas e tradições artísticas é um elemento constituinte de professores e estudantes de Artes Cênicas que se depararam cotidianamente com projetos interarísticos e multidisciplinares valendo-se de pressupostos unificantes e estratégias de exclusão. Cria-se assim uma artificial realidade na qual a sala de aula encontra-se divorciada da realidade pulsante que a heterogeneidade dos eventos cênicos provoca (MOTA, 2010, p.1).

A nossa pesquisa propõe a superação do caráter disciplinar por reconhecer que as disciplinas isoladas não mais atendem às exigências da contemporaneidade. Para a superação dos problemas que a realidade apresenta é necessária uma abordagem pautada por uma conjunção colaborativa em que a produção coletiva extrapola os limites disciplinares. Compreendemos que os espaços que envolvem produção artística e educação também não precisam ser delimitados. Ambas as áreas estão organicamente interconectadas em nosso processo. Se pautarmos a experiência de Brecht (1932) com as peças didáticas, que propunham a conscientização do espectador a respeito das questões sociais para provocar a

ação na vida real a partir do recurso de distanciamento, observamos que o primeiro elemento para a sua realização se fazia em nível prévio, no trabalho de pesquisa, questionamento e conscientização dos atores. Dessa forma, o processo educacional se mantém em diálogo nos diferentes momentos, desde o seu processo de criação à recepção dos espectadores:

A leitura que Brecht faz do iluminismo é que a partir do século XVIII **o teatro passou a ser novamente definido como lugar de entretenimento e ensinamento, não havendo, portanto, a essa época, contradição entre estas duas funções.** Brecht se serve das contribuições de Diderot e Lessing na defesa desta ideia, já que para os iluministas a pura fruição era considerada vaga e indigna [...] **Os momentos didáticos aprofundavam, na verdade, momentos de prazer** (TEIXEIRA, 2003, p. 63, grifo nosso).

Nesse sentido, a perspectiva de considerar o estudante e o professor como sujeitos pesquisadores e criadores tem seu fundamento teatral no discurso de Brecht (1932), tendo em vista que o encenador não deve trabalhar o desenvolvimento do processo de criação a partir da submissão daquilo que já se encontra previamente definido, e sim propor a experimentação de diferentes possibilidades de arranjos e configurações das cenas. Isto é, viabilizar a construção dos materiais a partir dos elementos disponibilizados pelos sujeitos e motivar sua organização a partir dos aspectos conceituais e dos discursos definidos pelo grupo. Nesse sentido, todos os participantes se apresentam como criadores e produtores de conhecimentos autênticos. Contudo as contribuições de Brecht (1932) não se esgotam nessa perspectiva. Entre outros elementos, o encenador também fez uso das tecnologias disponíveis em seu tempo – como, por exemplo, o recurso de projeção – para proporcionar a composição de novos arranjos para a cena e a utilização do rádio para proporcionar a ampliação espacial da obra.<sup>35</sup>

Antes mesmo de Brecht (1932), Piscator (1920) já propôs a incorporação de elementos cinematográficos para o teatro a fim de fazer uso de projeções com o intuito de potencializar o caráter didático do espetáculo. Nesse sentido, a proposta apresentada pelo encenador em 1920 já apontava elementos de convergência com as nossas atuais produções: “Piscator usava as projeções não só como comentários e elementos didáticos, mas também como ampliação cênica e pano de fundo, logo geográfico, logo histórico, para relacionar o placo com a realidade contemporânea da peça” (ROSENFELD, 1985, p. 146). Dessa maneira, algumas das questões que descobrimos na práxis dos experimentos didático-pedagógicos já eram trabalhadas por Piscator (1920) e Brecht (1932) no século XX, como apresenta Teixeira (2003, p. 66, grifo nosso):

<sup>35</sup> Mais informações podem ser acessadas no artigo *Brecht e a Teoria do Rádio* (FREDERICO, 2007), disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200017)>.

Piscator faz uso de elementos fortemente épicos como o cinema, visando relacionar claramente a ação que se passa no palco e o acontecimento histórico. Orienta-se, portanto pela ideia do documentário, introduzido em cena o comentário cinematográfico no lugar do narrador, seguindo as orientações do que Meyehold já vinha fazendo na Rússia e reconfigurando-as ao seu estilo de encenar. Traz o fundo do palco, através da tela de cinema, para o primeiro plano; **o ator precisa, então, estabelecer uma nova relação com as projeções, com imagens que se movimentam; trabalha com palco giratório, com esteiras rolantes; quer atingir o público, quer fazê-lo assumir decisões políticas práticas.**

Nesse sentido, observamos que outros autores, como Lehmann (2007), Boal (2005) e Barone (2009), também destacam a uso de mecanismos e recursos extrateatrais por Piscator (1920) que poderiam ajudar a contemplar os elementos didáticos propostos na forma épica, posteriormente aprofundada por Brecht (1932). Este elemento, segundo Boal (2005), propõe uma imensa riqueza formal que proporciona romper com a ligação empática convencional e produzir um efeito de distanciamento.

A multiplicidade cinematográfica viria rapidamente a ser adotada pela arte cênica, não apenas nas mudanças espaciais e temporais que ajudou a provocar no teatro, mas diretamente com a adoção das imagens filmadas em espetáculos teatrais. [...] Erwin Piscator explorou a projeção cinematográfica como elemento documentário de seu teatro político, fazendo jogar a realidade representada em cena com a realidade documentada pela película. A incorporação do cinema pelo teatro agregava novas possibilidades representacionais às artes cênicas, materializando os anseios estéticos que se faziam emergentes no exemplo de Piscator, provocando o olhar crítico da plateia que frente às imagens documentárias que inseriam a realidade histórica nos palcos do pós-guerra (BARONE, 2009, p.10).

Nesse sentido, muitos diálogos podem ser abertos ao relacionarmos a nossa proposta de trabalho ao teatro épico proposto por Piscator (1920) e Brecht (1932), tanto no que diz respeito à relação do ator com a projeção, a ampliação espacial da cena, a proposição do anti-ilusionismo (onde também deixamos claro – expor conscientemente – aos espectadores os equipamentos utilizados, a maquinaria teatral e tecnológica incorporada no processo composicional da obra no espetáculo *O Banquete*), como também e principalmente os elementos didáticos e pedagógicos em diálogo com a produção do universo teatral. Nesse sentido, ainda que essas relações já tenham sido observadas nesse momento da pesquisa, muitas outras ainda merecem ser amadurecidas, abrindo caminhos para estudos e perspectivas futuros que proponham sistematizar as contribuições do teatro épico para a construção da cena contemporânea pautada pela mediação tecnológica.

Como já destacado na finalização do capítulo dois, os elementos trabalhados ao longo do processo procuraram contemplar a formação de professores (multiplicadores) críticos e colaborativos que assumem uma participação ativa como criadores, coautores, interatores e artistas, propondo romper com as barreiras que distanciam a arte, a vida e a sociedade contemporânea. Considerando que se a formação de professores, responsáveis também pela

formação de outros sujeitos, não contemplar a produção da arte contemporânea e o que existe de mais atual nos processos de composição e reflexão artística, os processos perdem seus significados de modo que o universo passa a se limitar à produção e à recepção de um público-alvo restrito, composto por artistas de uma elite intelectual específica que não ultrapassa o contexto da caverna explicitada por Platão.

Em contraponto, o desafio aqui proposto se configurou na perspectiva de contribuir com a formação de professores-pesquisadores motivados pelo desejo e curiosidade de descobrir. Nesse sentido, seguindo o corolário proposto por Angelim (1988) em sua dissertação de mestrado *Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório*, abrimo-nos ao processo de experimentação colaborativa no qual descobrimos juntos com os sujeitos da pesquisa como realizar os processos de criação mediados pelas tecnologias e contextualizados no universo da sociedade atual e da cena contemporânea. Partimos também da possibilidade de utilizar uma proposta calcada no diálogo, na troca, na inteligência coletiva ancorada por Lévy (1998), de modo a estreitar os espaços, ampliar o compartilhamento e a colaboração e, sobretudo, propiciar a democratização de conteúdo (tanto como produtores quanto receptores e interatores), produzir seus próprios conhecimentos e viabilizar uma proposta de comunicação interpessoal, em que todos podem se tornar produtores, criadores, apresentadores, difusores de seus próprios produtos, conteúdos e obras artísticas como sugerido por Santaella (2003).

Propomos, assim, suscitar a reflexão e a ação de modo a tomar posicionamento ante as mudanças nas quais, como intencionado por Lévy (1998), o espaço do novo nomadismo não é pautado pelo território geográfico, nem pelas instituições ou pelos Estados, mas por um espaço invisível de conhecimentos, saberes, potências de pensamento que brotam e se transformam em qualidades do ser, maneiras de constituir a sociedade. Não os organogramas do poder, nem as fronteiras das disciplinas, mas o espaço vivo e dinâmico da humanidade que se apresenta em vias de se autoinventar, produzindo seu mundo em um tempo transversal, plural e indeterminado.

Ou superamos um novo limite, uma nova etapa da hominização, inventando algum atributo do humano tão essencial quanto à linguagem, mas em escala superior, ou continuamos a nos 'comunicar' por meio da mídia e a pensar em instituições separadas umas das outras, que organizam, além disso, o sufocamento e a divisão das inteligências. No segundo caso, só teríamos de enfrentar os problemas da subsistência e do poder. Mas, se nos engajássemos na via da inteligência coletiva, progressivamente inventaríamos as técnicas, os sistemas de signos, as formas de organização social e de regulação que nos permitiriam pensar em conjunto, concentrar nossas forças intelectuais e espirituais, multiplicar nossas imaginações e experiências, negociar em tempo real e em todas as escalas as soluções práticas aos complexos problemas que estão diante de nós. Aprenderíamos aos poucos a nos

orientar num novo cosmo em mutação, à deriva; a nos tornar, na medida do possível, seus autores; a nos inventar coletivamente como espécie. (LÉVY, 1998, p. 16).

E, assim, ressaltamos a importância do nosso foco na formação de professores de teatro de modo a contemplar a prática teatral, o desenvolvimento de processos criativos, bem como a apropriação das ferramentas e da capacidade técnica para povoar o ciberespaço e aproveitá-lo em toda a sua potencialidade de construção colaborativa dos saberes em uma perspectiva que abarque novas formas de comunicação, produção de arte e recepção, respeitando as singularidades dos sujeitos que o produzem e o compartilham.

*Metaxis* é a palavra grega *Methexis*, usada por Platão, significando o transito que, para ele, era impossível entre o mundo das ideias perfeitas e o mundo real em que vivemos. No teatro do Oprimido significa a capacidade do espectador de transgredir o ritual teatral convencional para intervir na imagem e transformá-la assumindo o papel protagônico e se tornando ao mesmo tempo pessoa e personagem (BOAL, 2010, contracapa).

No contexto da pesquisa, propomos que os sujeitos assumam o papel protagônico ao adotar uma postura ativa no processo de composição de uma nova sociedade colaborativa empenhada na construção de uma rede de pensamento sensível, pautada pela troca de conhecimentos, criações, discursos, intervenções. Nesse aspecto, recomendamos o desenvolvimento de processos de criação que incluam sujeitos de diferentes espaços geográficos de modo a democratizar o acesso à produção, a recepção e a coautoria nas obras bem como proporcionar o intercâmbio em suas mais diversas dimensões. Para tanto, destacamos a fundamental importância de a universidade incentivar pesquisas que promovam um repensar sobre as questões tanto no que diz respeito à educação como à produção de uma arte que contextualize as complexidades da atualidade de modo a assumir a sua responsabilidade na construção desse processo que se contrapõe aos ideais impostos pelo mercado:

Nesse sentido, estaria longe de ser sensata a opção pela vida acadêmica como corretivo para determinada incompatibilidade com o mercado. O vínculo universitário, e especialmente com a pós-graduação, se estabelece aí como lugar necessário e decisivo para calibrar uma produção capaz de implodir os limites entre as hierarquias do processo de criação (BEIGUELMAN, 2005, p. 92).

Por fim, vale destacar que a pesquisa se apresenta em um universo bem mais amplo do que foi possível contemplar nesse espaço. Por considerar a especificidade da linguagem proposta na investigação, existem diversos elementos que não podem ser representados em um texto escrito. Assim, das ideias de Coutinho (2009) e Deleuze (1985) trazemos a dimensão do extracampo apropriada pela linguagem cinematográfica, a saber:

Mais do que uma realidade composta de elementos reconhecidos, identificados, verdadeiros, o cinema cria imagens e sons que possam construir para o espectador uma sensação de realidade. Assim, o cinema cria uma linguagem que expressa o

real, com toda a multiplicidade de aspectos que o compõem. Muitos destes aspectos não são vistos ou ouvidos objetivamente, são apenas sugeridos. Alguns podem ser encontrados no espaço que Gilles Deleuze chamou de extracampo ou espaço-off. (COUTINHO, 2009, p. 79).

O extracampo pode ter duas naturezas distintas: um aspecto relativo, através do qual um sistema fechado remete a um conjunto que não se vê e que pode, por sua vez, vir a ser visto, com o risco de suscitar um novo conjunto não visto ao infinito; um aspecto absoluto, através do que o sistema fechado se abre para uma duração imanente ao todo do universo, que não pertence à ordem do visível (DELEUZE, 1985, p. 79).

Ainda que no caso proposto pelo cinema, Coutinho (2009) se refira a determinados elementos que podem ser ouvidos, mas que não podem ser identificados na imagem disponíveis na tela, trazendo, assim, sugestões propositivas ao universo de apreciação do espectador. Em nosso caso, sugerimos que existe uma infinidade de possíveis significações que ficarão a cargo do leitor transcender o desencadeamento de palavras compostas pelo conjunto de letras pretas dispostas em fundo branco.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Luiz A. de. Processo colaborativo: relato e reflexões sobre uma experiência de criação, artigo publicado nos cadernos da ELT, *Revista de Relatos, Reflexões e Teoria Teatral*, Escola Livre de Teatro de Santo André, n. 2, jun. 2004. Disponível em: <<http://www.sesipr.org.br/nucleodedramaturgia/FreeComponent9545content77392.shtml>>. Acesso em: 14 jan. 2013.
- ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANGELIM, Maria Luiza P. *Educar é descobrir: um estudo observacional exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 1988.
- ANTONELLO, Carla M. *et.al. Módulo 1: fundamentos da licenciatura em teatro*. Pró-Licenciatura em Teatro. Brasília: Gráfica Brasil Editora e Marketing, 2008.
- ARAÚJO, Yara R. G. *Telepresença: interação e interfaces*. São Paulo: EDUC/Fapesb, 2005.
- ASCOTT, Roy. *Arte emergente: interativa, tecnoética e úmida*. Trad. Cléria Maria Costa, Anais do I Encontro Internacional de Arte e Tecnologia. Brasília: Universidade de Brasília, 1999. p. 19-29.
- AYRES, Amanda. *Teatro e transformação social por meio da educação interdisciplinar*. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação) – Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Artigo, *CONFAEB*. 2006. Disponível em: <<http://ebookbrowse.com/amanda-aguiar-ayres-pdf-d335515289>>. Acesso em: 5 set. 2012.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. *O Programa Pró-Licenciatura em Teatro: reflexão – ação em educação a distância*. Monografia de Conclusão de Curso (Especialização em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2011.
- \_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Artigo, 10º ART (Encontro Internacional de Arte e Tecnologia), 2011. Disponível em: <<http://www.medialab.ufg.br/art/anais/textos/AmandaAyres.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2012.
- AZAMBUJA, Diego. *Oswaldiar as tecnologias: a macumba antropófaga como manifesto da ciber-bárbarie tecnizada pela Associação Teat(r)al Oficina*. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Artes, Programa de Pós-Graduação em Artes, 2011.
- BALESTRERI, Laudete V. *Cartografias subjetivas: enunciados de um estar aí poético*. Artigo Anpap – 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, 2009. Disponível em: <[http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/laudete\\_vani\\_balestreri.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2009/pdf/chtca/laudete_vani_balestreri.pdf)>. Acesso em: 5 set. 2012.
- BARBA, Eugênio. *Queimar a casa: origens de um diretor*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. *Arte educação: conflitos e acertos*. São Paulo: Max. Limonad, 1984.

\_\_\_\_\_. *Mudanças na arte/educação*. 2010. Disponível em:  
<<http://texasituras.files.wordpress.com/2010/04/anamae.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2012.

\_\_\_\_\_. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARONE, Luciana. *Projeções poéticas: influência do advento das técnicas da iluminação, do cinema e do vídeo sobre a cênica moderna e contemporânea*. Paraná: Fundo de Apoio a Pesquisa, 2009. Disponível em:  
<[http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I\\_encontro\\_inter\\_artes/16\\_Luciana\\_Barone.pdf](http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/Arquivos2009/Extensao/I_encontro_inter_artes/16_Luciana_Barone.pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2012.

BECKETT, Samuel. *Ato sem palavras I*. São Paulo: USP, 1956. Tradução Marcus Mota.  
<<http://pt.scribd.com/doc/78760258/Ato-sem-palavras-I-de-S-Beckett-Traducao-e-notas-2008>>. Acesso em: 5 set. 2012.

BEIGUELMAN, Gisele. *Link-se: arte/mídia/política/cibercultura*. São Paulo: Peirópolis, 2005.

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BEZERRA, Antônia P. Gatti informando e formando espectadores atores. *Revista Sala Preta*, n. 1, 2002. Disponível em:  
<<http://www.revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/125/123>>. Acesso em: 5 set. 2012.

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

\_\_\_\_\_. Educação, pedagogia e cultura. In: *Metaxis: teatro do oprimido nas escolas*. Rio de Janeiro, v. 3, nov. 2010.

\_\_\_\_\_. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

BONFITTO, Matteo. *O ator compositor*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

BORGES, Rayssa A. *CPC da UNE: para além de reducionismos e preconceitos: análise das peças Brasil, versão brasileira e O petróleo ficou nosso*. 2010. 175 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Universidade de Brasília, Brasília. 2010.

BRASIL. Decreto n.º 500, de 15 de dezembro de 1962. Institui a Fundação Universidade de Brasília (FUB). *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 16 jan.1962. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/Historicos/DCM/dcm500.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Historicos/DCM/dcm500.htm)>. Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL. Lei n.º 3.998, de 15 de dezembro de 1961. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República*

*Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 dez. 1961 (Publicação Original). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/1950-1969/L3998.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L3998.htm)>. Acesso em: 5 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. v. 7, Teoria e Prática em Artes nas escolas brasileiras, Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 1.º set. 2012.

BRECHT, Bertold. Teoria do rádio. In: MEDITSCH, Eduardo (Org.). *Teorias do rádio: textos e contextos*, v. 1, Florianópolis: Insular, 2005. [1932].

BURNIER, Luís Otávio. *A arte do ator: da técnica a representação*. São Paulo: Unicamp, 2001.

BUTLER, Judith. *Gender trouble*. Londres e Nova York: Routledge, 1990.

CARVALHO, Guilherme. *A telepresença do ator na montagem teatral “Pitomba On-line”*. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede – a era da informação: economia, sociedade e cultura*; v. 1. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

COHEN, Renato. Cartografia da cena contemporânea: matrizes teóricas e interculturalidade. *Revista Sala Preta*, v.1, n. 1, p.105-112, 2001.

\_\_\_\_\_. *Performance como linguagem: criação de um tempo e espaço-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

\_\_\_\_\_. *Work in progress na cena contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

COUTINHO, Laura Maria. *Audiovisuais: arte, técnica e linguagem*. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

COUTO, Fausta P. *Cultura tecnológica, juventude e educação: representações de jovens e adultos sobre inclusão educacional medidas pelas tecnologias*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

CUNHA, Célio *et. al.* Editorial. Coleção Políticas Públicas de Educação. In: QUEIROZ, Kelli. *Eu avalio, tu avalias, nós nos auto-avaliamos?* Brasília: Ed. UnB, 2011.

ENGLER, Balz. Postdisciplinarity. In: *Language and literature today*. Brasília: Universidade de Brasília, p.852-9, 1996.

ENTREVISTAS remixadas com experimentais (pouco) compreendidos da cultura digital & livre. Rubens Velloso, diretor da companhia Phila 7. 2011. *Grandes Experimentais da Cultura Digital & Livre* (1): Rubens Velloso. Disponível em: <<http://baixacultura.org/2011/06/07/grandes-experimentais-da-cultura-digital-livre-1-rubens-velloso/>>. Acesso em: 5 set. 2012.

DELEUZE, Gilles. *Cinema: a imagem-movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

\_\_\_\_\_. GUATTARI, Félix. Introdução: rizoma. In: DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: 34, v. 1, p. 11-37, 1995.

DUDEQUE, Norton. *O drama wagneriano e o papel de Appia em suas transformações cênicas*. 2009. Disponível em:

<[http://ufpr.academia.edu/NortonDudeque/Papers/122711/O\\_DRAMA\\_WAGNERIANO\\_E\\_O\\_PAPEL\\_DE\\_ADOLPHE\\_APPIA\\_EM\\_SUAS\\_TRANSFORMACOES\\_CENICAS](http://ufpr.academia.edu/NortonDudeque/Papers/122711/O_DRAMA_WAGNERIANO_E_O_PAPEL_DE_ADOLPHE_APPIA_EM_SUAS_TRANSFORMACOES_CENICAS)>.

Acesso em: 5 set. 2012.

DUFRENNE, Mikel. *Esthétique et philosophie*. Paris: Klincksieck, 1976.

ECO, Humberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1968.

FAZENDA, Ivani C. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas/SP: Papirus, 1994.

FERNANDES, Janaína de M. A enunciação na encenação teatral. *Estudos Semióticos*, n. 2, São Paulo, 2006. Disponível em: <[www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es](http://www.fflch.usp.br/dl/semiotica/es)>. Acesso em: 23 fev. 2013.

FERNANDES, Silvia. *Teatralidades contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

FERRACINI, Renato. *A arte de não interpretar como poesia corpórea do ator*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

\_\_\_\_\_. Propor a relação de jogo. In: FOLETTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>>. Acesso em: 5 set. 2012.

FERREIRA, Larissa. *AMC: afecção mediada por computador em coletivos performáticos desterritorializados*. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós Graduação em Arte, Universidade de Brasília. Brasília, 2011.

FLASZEN, Ludwik; POLASTRELLI, Carla (Orgs.). *O teatro laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Perspectiva: Edições Sesc SP, Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2010.

FOLETTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. Disponível em:

<<http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>>. Acesso em: 5 set. 2012.

FOREST, F. Pour qui sonne le glas, ou les impostures de l'art contemporain. *Quaderni*, Paris, n. 21, p.119-140, 1993.

FREDERICO, Celso. Brecht e a "teoria do rádio". *Estudos Avançados*, v. 21, n. 60, São Paulo, may/aug. 2007. <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40142007000200017](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142007000200017)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Notas: Ana Maria Araujo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Disponível em: <[http://ronaldodaros.com/livros/Pedagogia\\_da\\_Esperanca.pdf](http://ronaldodaros.com/livros/Pedagogia_da_Esperanca.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2012. [Citado na epígrafe].

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRITZ, Adriane B. *Leo, Alícia, Amparo e Tália: Imagens do feminino em Almodóvar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

GONDIM, Sônia Maria G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. *Paidéia*, v.12, n. 24, Ribeirão Preto, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X2002000300004&script=sci_arttext)>. Acesso em: 7 nov. 2012.

GONTARSKI, Stanley. *O corpo no corpo no teatro de Beckett*. (Tradução Marcus Mota). Brasília: Programa de Pós-Graduação em Arte, 2006.

GRAU, Oliver. *Arte virtual: da ilusão à imersão*. São Paulo: Unesp, 2007.

GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

\_\_\_\_\_. *Por um teatro pobre*. Brasília: Dulcina e Teatro Caleidoscópio, 2011.

HIGGINS, Dick. *A dialectics of centuries*. Nova York e Barton: Printed Editions, 1978.

ISAACSON, Marta. Diálogos do ator com a tecnologia. In: *Território Teatral*, n. 9, set. 2008. Disponível em: <[http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/n3\\_02.html](http://territorioteatral.org.ar/html.2/articulos/n3_02.html)>. Acesso em: 7 nov. 2012.

KOUDELA, Ingrid D. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. Hifens e reticências... In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*, São Luís: EDUFMA 2003.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo. *Metodologia do ensino do teatro*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2001.

JESION, Renata; KAO, Nelson. Teatro digital no conforto do lar: Teatro para Alguém. In: FOLETTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. Disponível em: <<http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>>. Acesso em: 5 set. 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

LEITE, Luzirene R. *Atelier virtual*. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEMES, Julieta. *O Proeja Transarte na educação de jovens e adultos do centro de ensino médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

\_\_\_\_\_. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Uma perspectiva vitalista sobre a cibercultura. In: LEMOS, André. *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIBREPLANET 2013: Commit Change. Harvard University. Tradução. Disponível em: <<http://www.fsf.org/>>. Acesso em: 1.º set. 2012.

MARTINS, Marcos B. O professor como mestre-encenador: os fundamentos do Laboratório de Encenação da UFRN. In: SANTANA, Arão P. (Coord.). SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. *Visões da Ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: UFMA, 2003. p. 41-59.

MASURA, Nadja. *Digital theatre: a 'live' and mediated art form expanding perceptions of body, place, and community*. 2008. Disponível em: <<http://drum.lib.umd.edu/handle/1903/7430>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. *Explication of digital theatre*. 2002. Disponível em: <<http://www.digthet.com/about/paper.htm>>. Acesso em: 7 nov. 2012.

MEDEIROS, Maria Beatriz de. *Aisthesis*. Chapecó: Argos, 2005.

\_\_\_\_\_. *et al. Performance presente futuro*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2009, p. 22-27. Disponível em: <<http://www.artesquema.com/wp-content/uploads/2009/01/bia-medeiros.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MENDES, Ana Carolina. *Dança contemporânea e o movimento tecnologicamente contaminado*. Brasília: IFB, 2010.

MICHAELIS: moderno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

MOREIRA, Laura. *Dramaturgias contemporâneas: as transformações do conceito de dramaturgia e suas implicações*. Dissertação (Mestrado em Arte) – Programa de Pós-Graduação em Arte, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MORETTHO, Roberto. O uso da tecnologia no teatro contemporâneo: A cena de Enrique Diaz. *Scientia FAER*, ano 2, v. 2, Olímpia, SP, 2010.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários para a educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2005.

MOTA, Marcus S. *Bate-papo sobre metodologias de criação em artes cênicas*. Portal, SP: Escola de Teatro – Centro de Formação das Artes do Palco, 2011.

\_\_\_\_\_. *Do Ópera Studio de C. Stanislavski aos musicais de B. Brecht: por uma historiografia do teatro*. VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (Abrace), 2010.

\_\_\_\_\_. O teatro como ficção audiovisual. In: Maria Eurydice de B. R. (Org.). *Arte e temporalidade*, v. 1, p. 1-27, Brasília: EPPG-Artes UnB, 2007.

\_\_\_\_\_. *Teorias teatrais básicas*. De Appia a Samuel Beckett. 2009. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1748065/Theatre\\_Studies.\\_From\\_Appia\\_to\\_Beckett.\\_Teorias\\_teatrais\\_basicas.\\_De\\_A.Appia\\_a\\_S.\\_Beckett](http://www.academia.edu/1748065/Theatre_Studies._From_Appia_to_Beckett._Teorias_teatrais_basicas._De_A.Appia_a_S._Beckett)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

MULLER, Heiner. *Ich bin ein landvermesser*. Gespräche [entrevista a Alexander Kluge]. Hamburgo, 1996.

MURRAY, Janet H. *Hamlet no Holodec: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Itaú Cultural: Unesp, 2003.

NÉSPOLI, Beth. Ousadia que pode levar à renovação. *O Estado de São Paulo*. Caderno 2. 2 mai. 2009. Disponível em: <[http://www.gag.art.br/cia\\_phila\\_7/](http://www.gag.art.br/cia_phila_7/)>. Acesso em: 7 set. 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NICOLETE, Adélia. *Da cena ao texto: dramaturgia em processo criativo*. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Artes) – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramático. *Revista Sala Preta*, n. 2, 2002. Disponível em: <<http://www.eca.usp.br/salapreta/sp02.htm>> Acesso em: nov. 2012.

ORWELL, George. *1984*. 4. ed. Madri: Mestas, 2008.

PADILHA, Paulo Roberto. *O “círculo de cultura” na perspectiva da intertransculturalidade*. 2010. Disponível em: <[http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000135/O\\_Circulo\\_de\\_Cultura\\_na\\_perspectiva\\_intertranscultural.pdf](http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Crpf/CrpfAcervo000135/O_Circulo_de_Cultura_na_perspectiva_intertranscultural.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2012.

PASSERON, René. A poética em questão. Tradução: Sonia Taborda. *Revista Porto Arte*, v. 13, n. 21, mai. p. 11-15, 2004.

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

PIETRA, Tommy. Pioneiros nas transmissões pela rede. In: FOLETTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011. <<http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>>. Acesso em: 5 set. 2012.

PINHANEZ, Claudio S. Computer theater. In: *M.I.T Media Laboratory Perceptual Computing Section Technical Report*, n. 378, may 1996. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.28.1144>>. Acesso em: 5 nov. 2012

PISCATOR, Erwin. *Teatro político*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. [1920].

PLATÃO. *A república*. São Paulo: Martin Claret, 2001.

\_\_\_\_\_. *O banquete*. Trad. M. T. N Schiappa de Azevedo, São Paulo: Edições 70, 2000.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Trad. D. Schuller. Porto Alegre: LP&M, 2009.

RAYMUNDO, Jaqueline R. de S. *Interações: o humano entre o digital e a cena*. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/pesqcenicas/article/viewFile/731/695>>. Acesso em: 19 dez. 2012.

REANEY, Mark. The theatre of virtual reality: designing scenery in an imaginary world. In: *Theatre design and technology*, v. XXIX, n. 2, 1992, p. 29-32. Disponível em: <<http://web.ku.edu/~mreaney/reaney/>>. Acesso em: 5 nov. 2012

REIS, Renato H. *A construção do ser humano: amor-poder-saber na educação/alfabetização de jovens e adultos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

\_\_\_\_\_. *et al. Proeja-Transiarte: construindo novos sentidos para a educação de jovens e adultos trabalhadores*. Brasília: Verbena, 2012.

ROAT, Leonardo A. *As artes cênicas em um mundo de carbono e silício: perspectivas de (re)significação dos elementos cênicos constituintes na cena contemporânea a partir da incorporação da linguagem audiovisual e da hipermídia*. Dissertação (mestrado Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, 2011.

RODRIGUES, Dorisdei V. *O Projeto Proeja Transiarte: uma experiência de pesquisa-ação em ciberarte*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

ROSAS, Agostinho da S. *Criatividade como constitutivo da educação popular: uma abordagem acerca da diversidade cultural a partir de Paulo Freire*. V Colóquio Internacional Paulo Freire, Recife, 19 a 22 set. 2005.

ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

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

\_\_\_\_\_. *Navegar no ciberespaço: o perfil do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

\_\_\_\_\_. Contracapa do livro *Aisthesis*. MEDEIROS, Maria Beatriz de. Chapecó: Argos, 2005.

SANTANA, Arão P. de. *A experiência estética com fundamento da preparação docente: um estudo de caso*. Programa de Pós-Graduação Cultura e Sociedade – PGCULT-UFMA, VI Congresso de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes, 2010.

\_\_\_\_\_. (Coord.); SOUZA, Luís Roberto de; RIBEIRO, Tânia Cristina C. *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: EDUFMA, 2003.

SANTANA, Ivani. *Dança na cultura digital*. Salvador: EDUFBA, 2006

SANTOS, Milton. *A natureza do espaço*. São Paulo: Editora USP, 2006.

SILVA FILHO, Pedro Luiz. *Ciberespaço no desenvolvimento do indivíduo culturalmente capaz*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SÓFOCLES. *Édipo rei*. Disponível em:

<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action&co\\_obra=2255](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action&co_obra=2255)>. Acesso em: 10 jun. 2012.

SOUZA, Amaralina M.; FIORENTINI, Leda Maria R.; RODRIGUES, Alexandra M. (Orgs.). *Comunidade de aprendizagem em rede (CTAR)*. Faculdade de Educação, Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

STANISLAVSKI, Constantin. *A construção da personagem*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976a.

\_\_\_\_\_. *A preparação do ator*. Trad. Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976b.

TEIXEIRA, Farancimara N. *Prazer e crítica: o conceito de diversão no teatro de Bertolt Brecht*. São Paulo: Annablume, 2003.

TELES, Lúcio F. *Educação a distância – o estado da arte em “a aprendizagem em e-learning: o papel do professor on-line é de facilitador ou de co-gerador de conhecimentos”*. São Paulo: Pearson, 2008.

TORI, Renato. *Educação sem distância*. São Paulo: Senac, 2010.

VASCONCELLOS, Luiz Paulo. *Dicionário de teatro*. Porto Alegre: L&PM POCKET, 1987.

VELLOSO, Rubens. Experimentação radical. In: FOLETTO, Leonardo. *Efêmero revisitado: conversas sobre teatro e cultura digital*. Versão digital: Baixa Cultura, 2011.  
<<http://culturadigital.br/teatralidadedigital/tag/teatro-para-alguem/>>. Acesso em: 10 nov. 2012.

VILLAR, Fernando P. Interdisciplinaridades artísticas. In: SANTANA, Arão P. de (Coord.). *Visões da ilha: apontamentos sobre teatro e educação*. São Luís: UFMA, 2003, p. 115-120.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In: Freire, Paulo. *Educação como prática para a liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

ZIM, Aline Stefânia. *Arte, educação e narrativa no Proeja-Transiarte: ensaios e fragmentos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

## ANEXO – DVD – Sugestões para Visualizar o Material

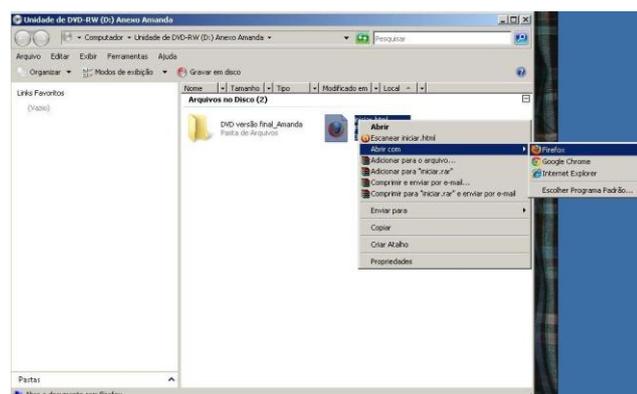
### Sugestões para visualizar o material

Insira o DVD no seu computador e clique em **“Abrir pasta para exibir arquivos”**:

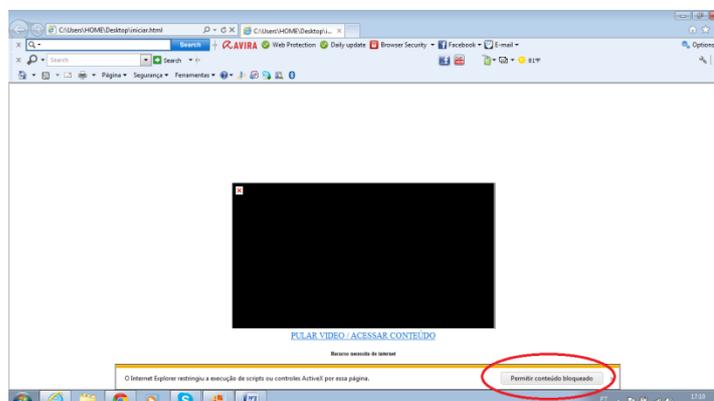


Clique em **iniciar**.

O ideal é abrir com o **“Firefox”**. Caso abra no Explorer (ou em outro navegador) você pode clicar com o botão direito do mouse em **“iniciar”**, selecionar **“Abrir com”** e escolher o **“Firefox”**:



Caso você abra o arquivo pelo **“Explorer”**, se aparecer uma mensagem abaixo da tela, basta clicar em **“permitir conteúdo bloqueado”**:



Se houver alguma dúvida, basta entrar em contato com [amandaayres@arteduca.unb.br](mailto:amandaayres@arteduca.unb.br).