



A CENA TEATRAL CONTEMPORÂNEA NA ESCOLA: NAVEGANDO NA FLUÊNCIA TECNOLÓGICA DAS NOVAS GERAÇÕES

Mônica Torres Bonatto – UFRGS
Susana Rangel Vieira da Cunha – UFRGS

Resumo: Neste artigo apresento as origens e alguns elementos que estão na base da minha pesquisa de doutorado, a qual tem como foco os processos de aprendizagem em teatro na escola de educação básica. Para tanto, analiso a incorporação das novas mídias na minha trajetória como professora, apresento os referenciais teóricos presentes na minha formação acadêmica e prática docente, teço algumas relações entre o teatro contemporâneo e as tecnologias da imagem para, então, compartilhar as reflexões fruto do percurso de pesquisa realizado até aqui. O trabalho dedica especial atenção às inserções dos elementos do teatro contemporâneo nas práticas cênicas desenvolvidas junto a estudantes das séries finais do ensino fundamental de uma escola pública, buscando compreender como essas crianças e jovens se apropriam das referências que estão ao seu redor (atividades teatrais realizadas na escola, peças de teatro do circuito cultural local, programas veiculados nos canais de televisão abertos e pagos, cinema, sites que veiculam músicas e vídeos na internet, jogos eletrônicos, entre outros), incorporando-as às suas produções em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de teatro; infância; teatro contemporâneo; tecnologias da imagem.

Flash-back

Diário de Campo.

Terça-feira, 11 de outubro de 2011.

O foco do trabalho na oficina “Respeitável Público”, oferecida aos alunos das Séries Iniciais do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, é a exploração de referências do universo circense através de jogos, improvisações, confecção de acessórios cênicos, entre outras atividades. O grupo com o qual estou trabalhando desde o mês de agosto é composto por dez crianças de idades variadas: N. e K. estão no 1º ano; V. e G. no 2º ano; R., B. e M. estão no 3º ano e J., T. e Gi. são do 4º ano. O grupo, muito envolvido e interessado, é capaz de alternar atividades de muito movimento e agitação, com outras que exigem maior concentração e, principalmente, disponibilidade para ouvir e dialogar com as ideias dos colegas.

Em nossa última aula, após 50 minutos de brincadeiras ao ar livre, sentamos em círculo para dar início ao planejamento do trabalho que apresentaremos em novembro, quando acontecerá a Mostra das Oficinas. Após alguns minutos de conversa já tínhamos

várias sugestões trazidas pelos alunos, algumas delas inspiradas no filme “O Circo”, de Charles Chaplin, que assistimos juntos, outras apoiadas em jogos de improvisação que realizamos ao longo do semestre. Atuei como sistematizadora das propostas, registrando-as em folhas de ofício que organizamos no chão da sala, como um grande mapa. Assim, fomos fazendo nossas escolhas e construindo um roteiro bastante complexo, com personagens definidos, uma situação problema e algumas reviravoltas para fisgarmos o público.

No entanto, um dos alunos percebeu um ponto obscuro na trama e sugeriu que inseríssemos um flash-back, facilitando a compreensão da história. Perguntei aos demais se todos sabiam o que era um flash-back e, diante da negativa da maioria, pedi ao autor da proposta que explicasse aos demais. Rafael definiu o flash-back como uma cena que conta algo que aconteceu no passado. A ideia não só foi aceita como incrementada com a sugestão de que o flash-back fosse gravado em vídeo e projetado na tela branca que temos no fundo do palco.

A sugestão de R., de utilização da técnica conhecida como *flash-back*, revela a presença, no seu repertório, de elementos característicos da linguagem cinematográfica e, ainda, certa desenvoltura para aplicá-los em outro contexto, nesse caso, a cena teatral.

O teatro ocidental tem sua trajetória marcada pela estreita relação com os avanços tecnológicos de cada época histórica. Em diferentes períodos, as “novidades” tecnológicas foram incorporadas à cena teatral, gerando um constante processo de renovação e reinvenção das práticas cênicas (Bernal, 2008). No início do século XX, o surgimento do cinema provocou novos arranjos nas relações entre as diferentes expressões artísticas e, principalmente, nas formas de percepção da plateia. A partir da década de 70, novas alterações na forma de emissão e recepção dos discursos teatrais tiveram espaço com o avanço contínuo das tecnologias da imagem (cinema, fotografia, televisão e internet).

Na contemporaneidade os procedimentos teatrais dialogam intensamente com as novas mídias, seja através da utilização de aparatos tecnológicos em cena ou, em um nível estrutural, com alterações profundas, fruto da fricção entre os diferentes meios. No entanto, um importante ponto de contato do fazer teatral contemporâneo com as novas formas de discurso, impulsionadas pela presença das mídias em nosso cotidiano, são as alterações “no olhar” do espectador. Ainda que, hipoteticamente, os procedimentos teatrais se mantivessem os mesmos de décadas ou séculos atrás, o olhar do público foi irremediavelmente transformado (Lehmann, 2007).

Mesmo com um cenário tão efervescente na cena contemporânea, o ensino de teatro nas instituições escolares mostra-se, com frequência, atrelado a modelos conservadores, distantes do que é produzido no campo das artes performáticas desenvolvidas fora da escola e, principalmente, das referências trazidas pelas crianças e jovens que constituem o público alvo do trabalho (Pupo in Desgranges, 2006; Ryngaert, 1981; Santos, 2002).

Nossos alunos, íntimos da televisão e do cinema, como o caso de Rafael explicita, operam com segurança celulares, computadores, máquinas fotográficas, videogames e outros aparelhos eletrônicos aos quais têm acesso, utilizando vorazmente as ferramentas disponíveis na internet, em especial as redes sociais, para registrar e publicar suas ações, opiniões e imagens. Qual seria a ponte entre eles e o fazer teatral contemporâneo? Que manifestações são produzidas quando lhes é garantido o protagonismo nos processos de criação realizados em sala de aula?

Com tais questionamentos, em meio a tantos outros, como pano de fundo dei início à minha pesquisa de doutorado¹, ainda em andamento. Tomei os planos de filmagem utilizados no cinema como inspiração, pois os mesmos correspondem a um determinado ponto de vista em relação ao objeto em questão (Xavier, 2008). Assim, poderíamos dizer que, num *plano geral*, meu foco de pesquisa é o ensino de teatro na escola de educação básica. Ao nos aproximarmos um pouco mais, no *plano médio*, veríamos um estudo sobre a inserção das referências do teatro contemporâneo nas práticas cênicas realizadas na escola. Chegando ainda mais perto, num *primeiro plano* ou *close-up*, encontraremos a busca por compreender como os estudantes, crianças e jovens, se apropriam das referências que estão ao seu redor (atividades teatrais realizadas na escola, peças de teatro do circuito cultural local, programas veiculados nos canais de televisão abertos e pagos, cinema, sites que veiculam músicas e vídeos na internet, jogos eletrônicos, entre outros), incorporando-as à suas produções em sala de aula e alterando o curso das práticas cênicas ali desenvolvidas.

No presente artigo introduzo o estudo em questão, apresentando suas origens e alguns elementos que estão na base da pesquisa. No primeiro segmento, analiso a incorporação das novas mídias na minha trajetória como professora e, na segunda parte do texto, apresento os referenciais teóricos presentes na minha formação acadêmica e prática docente. No terceiro momento teço algumas relações entre o teatro contemporâneo e as tecnologias da imagem para, a seguir, compartilhar algumas reflexões fruto do percurso de pesquisa realizado até aqui.

¹ Desenvolvida sob orientação da Prof^a. Dr^a. Susana Rangel Vieira da Cunha, no PPGEDU/UFRGS.

Fronteiras borradas

No ano de 2007, quando iniciei o curso de mestrado², identifiquei na minha trajetória como docente um momento que poderia ser descrito como um “divisor de águas”. Na ocasião, tal movimento foi ludicamente nomeado como “invasão”, pois, nas aulas de teatro que eu ministrava, nos vimos frente a frente com referências vindas de outros universos artísticos e culturais, incorporando elementos do cinema, da televisão, das histórias em quadrinhos, da performance e da literatura infantil, para citar alguns exemplos. Nas propostas desenvolvidas em sala de aula tais referências, trazidas pelas crianças, e também por mim, revelavam um movimento de aproximação com a arte contemporânea, cujos artistas operam na fronteira entre diversas expressões artísticas e outras áreas do conhecimento humano, e o distanciamento do que poderíamos chamar de uma “concepção tradicional teatro”, nas quais podemos constatar uma forte vinculação ao texto dramático, o predomínio da relação frontal com a plateia (palco italiano), a construção de narrativas lineares, entre outras características.

Naquele momento, ao perceber tal abertura, optei por assumir no trabalho com as crianças a possibilidade de transitarmos num espaço de fronteiras borradas entre diversas facetas do fazer artístico, sem abandonar as especificidades da linguagem cênica e buscando uma relação cada vez mais estreita com elementos presentes no fazer teatral contemporâneo.

Alterações cruciais na minha forma de pensar e trabalhar com teatro na escola foram impulsionadas pelas ações e reflexões construídas coletivamente, com meus alunos. Assim, o exercício de escuta atenta e reflexiva, nesse diálogo entre gerações proporcionado pela prática em sala de aula, é o mote para muitas transformações. São as falas, ações e invenções das crianças e jovens com os quais trabalho que (re)significam leituras realizadas, sendo o caminho inverso igualmente verdadeiro.

Escola, ensino de teatro e a cena contemporânea

Duas propostas metodológicas que despontaram, ainda nas décadas de sessenta e setenta do século XX, como possibilidades de diálogo entre o teatro de seu tempo e o ensino de teatro, constituem a base da minha prática pedagógica: os Jogos Teatrais, da norte-americana Viola Spolin (1992, 1999), e o Jogo Dramático, na concepção do francês

² Bonatto, Mônica Torres. *Juntoudeunisso: Percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola*. Porto Alegre: UFRGS/PPGAC, 2009. Dissertação de Mestrado. Orientação Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Bertoni dos Santos.

Jean-Pierre Ryngaert (1981, 2009). De modo geral, tais proposições são marcadas pela valorização do jogo, pela diluição das hierarquias entre os diferentes elementos que compõem o evento teatral e pela liberdade do indivíduo criador inserido no coletivo, trazendo consigo não só uma metodologia de trabalho com elementos do fazer teatral, mas uma concepção de educação voltada à formação de um sujeito autônomo, capaz de estabelecer relações com as manifestações espetaculares que o rodeiam.

A proposta de ensino-aprendizagem do teatro concebida por Spolin foi elaborada nos Estados Unidos, em consonância com as experiências de criação coletiva desenvolvidas pela autora e professora na década de sessenta e marcada pela influência do método das ações físicas, de Constantin Stanislavski e pelos estudos de Neva Boyd, acerca da importância dos jogos no processo educacional. Seu método tem como peça central a participação do aprendiz em jogos, nos quais o processo de atuação deve ser baseado. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes. Para Spolin (1992, p. 05)

Qualquer jogo digno de ser jogado é altamente social e propõe intrinsecamente um problema a ser solucionado – um ponto objetivo com o qual cada indivíduo deve se envolver (...) Deve haver acordo de grupo sobre as regras do jogo e interação (...) para que o jogo possa acontecer.

O *Jogo Dramático* também se apresenta como uma outra proposta de trabalho pedagógico em teatro, empenhada em superar a dicotomia entre o domínio da educação e o da criação. Essa abordagem improvisacional, relacionada por Ryngaert (1981) à dramaturgia brechtiana e ao teatro épico, parte da apropriação, pelos alunos e professores, das formas contemporâneas do fazer teatral.

Na visão de Ryngaert (1981, p. 58), trabalhar com o *Jogo Dramático*, “é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo”. Na obra intitulada *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1981), o autor aborda questões como a polissemia do espetáculo, entendida como a multiplicidade de significados que constituem uma mesma obra, e a negação da ilusão do real, propondo a busca daquilo a que denomina uma *teatralidade assumida*. O autor traz, ainda, a seguinte definição para *jogo dramático*:

(...) a representação de situações (reais ou fictícias), realizada coletivamente, sem que haja preocupação com a fixação da cena criada ou com a adequação da mesma aos aspectos formais da linguagem cênica e nas quais todos os participantes são fazedores/jogadores/atores (Ryngaert, 1981, p. 34).

A obra *Pedagogia do Teatro* (2006), de Flávio Desgranges, traz uma importante elaboração sobre a presença dos jogos de improvisação nos trabalhos com práticas teatrais desenvolvidos em diferentes espaços (escolas, centros culturais, oficinas, dentre outros). O autor traça um amplo panorama da área, percorrendo diferentes abordagens metodológicas de trabalho com teatro, considerando que a presença dessas metodologias é justificada pela compreensão de que “na investigação proposta por estes exercícios [de improvisação] o prazer de jogar se aproxima ao prazer de aprender a fazer e a ver teatro” (Desgranges, 2006, p. 87).

Mas essas justificativas não impedem que Desgranges traga questionamentos oportunos acerca das duas propostas metodológicas ou, melhor dizendo, da adequação da sua prática à atualidade. Ao analisar o sistema dos *Jogos Teatrais* de Spolin, o autor ressalta que “cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes” (Desgranges, 2006, p. 118). Enfatizando, ainda que, em função da prática do *Jogo Dramático* não estar estruturada num sistema fechado, o professor que se dispõe a trabalhar nessa abordagem precisa delinear com clareza os objetivos que norteiam a investigação proposta a cada grupo, estabelecendo “uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes” (Desgranges, 2006, p. 102).

Ao traçar um paralelo entre as duas formas de trabalho - o *Jogo Teatral* e o *Jogo Dramático* - Maria Lúcia Souza de Barros Pupo (2005, p. 24) refere-se a alguns princípios comuns às duas abordagens, dentre as quais se destacam: o distanciamento da função ilustrativa de uma história ou de um tema previamente eleitos, decorrente da relativização da fábula, aspecto evidenciado no teatro contemporâneo, e a possibilidade de que desejos, propósitos e situações de jogo possam surgir do próprio grupo, a partir de “propostas estruturais” derivadas de práticas teatrais.

Outro ponto em comum entre as duas propostas metodológicas diz respeito à influência das práticas teatrais centradas em processos de *criação coletiva*. Ao discorrer sobre essa forma de trabalho Patrice Pavis traz a posição de Bertold Brecht, que relaciona tais processos a um importante movimento de socialização do saber. Segundo Pavis (2005, p. 80):

(...) pode-se concebê-lo [o processo de trabalho coletivo] igualmente como colocação em discursos de sistemas significantes na enunciação cênica: a encenação não representa mais a palavra de um autor (seja este autor dramático, encenador ou ator), porém a marca mais ou menos visível e assumida da palavra coletiva.

O autor destaca que o processo de construção do texto na perspectiva da criação coletiva envolve, com frequência, sessões de improvisação e abre espaço para que todos os participantes manifestem suas opiniões e sugiram modificações. Pavis (2005, p. 79) relaciona essa forma de criação “a um clima sociológico que estimula a criatividade do indivíduo em um grupo”, tendendo a diluir o poder do autor ou do encenador, em oposição a outros modelos de encenação que centralizam as “decisões estéticas e ideológicas” nessas figuras.

Entretanto, na realidade escolar, frequentemente tais concepções parecem refletir-se apenas no discurso, pois na prática as relações ainda estão organizadas a partir de hierarquias rígidas e posturas pedagógicas diretivas, que negam o protagonismo do aluno no processo de conhecimento.

Nesse contexto, refletir sobre os diferentes procedimentos presentes na cena teatral contemporânea e compreender aspectos de sua história e de seus paradigmas teóricos, faz-se necessário para que se possa questionar e ampliar as concepções de teatro vigentes em grande parte das nossas escolas, ampliando o espaço para o surgimento de processos que carreguem “uma tensão e um interesse investigativo que sustentem essa prática, possibilitando uma rica experiência artística e efetiva apreensão da linguagem” (Desgranges, 2003, p. 72).

Ao prefaciar o livro *Pedagogia do Teatro* (2006), de Desgranges, Pupo faz menção à realidade brasileira, chamando a atenção para os avanços dos últimos anos no campo da ação cultural em teatro, que abrange contextos e públicos variados, seja no que diz respeito a questões éticas ou sociais. Porém, para a pesquisadora, tal efervescência não atingiu as instituições escolares, salvo raras exceções.

Apesar da publicação, nos anos 1990, de promissoras diretrizes oficiais salientando a relevância das aprendizagens proporcionadas pela arte teatral, não se observa uma mobilização proporcional do sistema ou das instituições, à altura da importância do tema. Se considerarmos a escola o coração do projeto democrático, o enfrentamento dessa lacuna é mais do que nunca oportuno e, ainda mais do que isso, urgente (Pupo in Desgranges, 2006, p. 15 e 16).

Acrescentam-se às considerações trazidas por Pupo, algumas afirmações de Ryngaert em relação à realidade das escolas francesas na década de setenta. Ao analisar as concepções sobre teatro trazidas pelas crianças que frequentam o ambiente escolar, o autor constata a falta de interação dos alunos com manifestações teatrais em geral, especialmente com aquelas identificadas a princípios estéticos contemporâneos:

(...) a maioria dos alunos não tem, sobre teatro, uma ideia muito precisa, porque à sua volta os exemplos são insuficientes ou discutíveis (...) Só uma parte muito pequena do público jovem é atingida por manifestações teatrais recentes e (...) os autores contemporâneos são praticamente ignorados. Quanto aos encenadores, são tão desconhecidos como o próprio conceito de encenação (Ryngaert, 1981, p. 54).

As questões abordadas por Ryngaert, ainda que se refiram a uma realidade distante da nossa, em tempo e espaço, não diferem muito das que encontramos atualmente no cenário das escolas brasileiras. Mesmo nos grandes centros urbanos há, ainda, muitas crianças e jovens que têm poucas oportunidades de assistir a espetáculos teatrais e, quando já apresentam algum referencial construído na área, este é, via de regra, apoiado num modelo de teatro convencional, reducionista, a pensar a vasta gama de manifestações que a prática teatral compreende.

De modo geral, tais modelos são apoiados em referências próximas ao chamado teatro realista, dedicado, por sua vez, a “duplicar a realidade através da cena” (Pavis, 2005, p. 327), a priorizar narrativas lineares, a trazer a fábula como elemento central da encenação e que, com frequência, restringem-se à adaptação de obras da literatura dramática. Ou seja, os padrões estéticos que orientam essas experiências muitas vezes são distantes daqueles vivenciados pelos sujeitos envolvidos no processo, configurando um movimento de imposição de padrões externos ao grupo e, de certa forma, esvaziando-as de significado.

Teatro Contemporâneo e Tecnologias da Imagem

Na perspectiva de Hans-Thies Lehmann, dramaturgo e teórico da estética teatral e do teatro contemporâneo, somente “no curso da ampliação e em seguida da onipresença das *mídias* na vida cotidiana desde os anos 1970, entrou em cena um modo de discurso teatral novo e multiforme”, designado por ele como “teatro pós-dramático” (Lehmann, 2007, p. 26-27). Para o autor, se “totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo *drama*”, configurando-se o teatro dramático como “construção de ilusão”, atualmente, “esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” (Lehmann, 2007, p. 26).

Lehmann ressalta, ainda, que as práticas cênicas desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo às sensíveis transformações nos costumes e ao avanço da sociedade midiática, são experimentos radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida comum” da representação teatral.

Conforme Pupo, “o teatro é afirmado mais enquanto processo do que como resultado acabado, mais como ação e produção em curso do que como produto. Uma transformação na percepção da plateia é assim provocada” (Pupo, 2006, p. 111).

Para Desgranges (2006, p. 139), uma das marcas características da sociedade contemporânea diz respeito à “infinitude de novos procedimentos espetaculares que imprimem um tom ficcional ao dia-a-dia e nos deixam expostos a um turbilhão de informações que se renovam a cada instante”. No entanto, essa profusão de informações, que nos chega especialmente através dos meios de comunicação de massa, não nos faz necessariamente mais engajados ou atentos às questões sociais urgentes.

De acordo com Lehmann (2007, p. 424), por ser “produzida longe de sua observação” e “recebida longe de sua proveniência, a imagem inscreve uma indiferença em tudo o que é mostrado” e, dessa forma, “entramos em contato com tudo e ao mesmo tempo nos sentimos desconectados da profusão de fatos e ficções sobre os quais somos informados”.

Ao analisar o “lugar” ocupado pelo espectador no evento cinematográfico, o pesquisador brasileiro Ismail Xavier (2003) dialoga com a tese de Lehmann ao ressaltar que um conjunto de operações comuns entre o olho humano e a câmera possibilita uma identificação do espectador com as imagens resultantes dos processos de registro e montagem, garantindo um “sentimento da presença do mundo emoldurado na tela, simultâneo ao meu saber de sua ausência (trata-se de imagens, e não das próprias coisas)” (2003, p. 35).

Na ficção cinematográfica, junto com a câmera, estou em toda a parte e em nenhum lugar; em todos os cantos, ao lado dos personagens, mas sem preencher espaço, sem ter presença reconhecida. Em suma, o olhar do cinema é um olhar sem corpo. (Xavier, 2003, p. 37)

Tendo no trabalho de Lehmann uma de suas principais referências, o pesquisador espanhol Óscar Cornago Bernal busca esmiuçar diferentes aspectos da relação entre o teatro e as novas mídias. No artigo intitulado *O corpo invisível: teatro e tecnologias da imagem*, Bernal afirma que, frequentemente, a relação do teatro com as novas tecnologias suscita análises “apocalípticas”, apontando para o fim do teatro frente ao avanço das mesmas. No entanto, através de uma breve revisão histórica, Bernal nos faz perceber que as práticas teatrais sempre acompanharam as inovações tecnológicas, incorporando muitas delas.

Assim, chegamos ao séc. XX, quando se fez possível a gravação da voz e de imagens, o que deu lugar ao rádio, à fotografia e ao cinema, Instrumentos que as vanguardas não tardaram em incorporar. A partir deste enfoque, as tecnologias da imagem representam um capítulo a mais, o último grande capítulo, na história do teatro (Bernal, 2008, p.178).

Trazendo como referência o teórico Pavis, Bernal ressalta que “o interesse seria agora iluminar os espaços de contato e diálogo” entre os diferentes gêneros. Nas últimas décadas, diferentes práticas artísticas podem ser caracterizadas por uma atitude de “intensificação das

relações entre campos diversos, (...) normalizando uma atitude própria das vanguardas” (Bernal, 2008, p.180).

Ao descrever o processo de relação entre linguagens, Bernal destaca diferentes níveis de influência entre o teatro e as novas mídias: um nível culturalmente mais profundo e, portanto, menos explícito, e outro mais aparente, muitas vezes sinalizado através da utilização de aparatos midiáticos. O autor afirma que,

desde o teatro as posturas se estendem igualmente em um amplo leque, entre a aceitação da ficção (...) até a negação de tudo que é ficcional a favor das presenças imediatas (...) não somente dos atores, senão também de telas, monitores e aparelhos de gravação (Bernal, 2008, p.183).

Para o autor, na segunda metade do séc. XX houve uma necessidade de reação da cena, em função dos “modos dominantes da percepção da realidade determinados pelas novas tecnologias”. Pois mesmo que tais tecnologias não sejam incorporadas na cena propriamente dita, o público é influenciado pela forma dos discursos veiculados por novas mídias como a televisão e a Internet.

(...) o que está se está levando à cena não é uma imagem midiaticizada, mas sim o olhar do espectador que corresponde a dito suporte midiático, o olhar cinematográfico, televisivo, fragmentado ou interativo construído por cada meio” (Bernal, 2008, p.187).

Nessa intrincada rede de relações entre os diferentes suportes, Lehmann observa que “sob a influência dos novos meios, os antigos se tornam *auto-reflexivos*”, afirmando que foi esse o movimento da pintura após a invenção da fotografia, do teatro após o advento do cinema e deste após o surgimento da técnica da televisão e do vídeo (Lehmann, 2009, p. 82).

Em meio aos esforços para compreender os percursos do fazer teatral contemporâneo frente à presença ostensiva das novas mídias, uma questão volta à tona, em diferentes formatos, nos textos de vários autores aqui citados: o que o teatro contém de inconfundível e insubstituível em relação às outras mídias?

Bernal aponta o eixo presença-ausência como “um traço essencial da relação da cena com a imagem midiaticizada”, marcando, também, a característica vital do fazer teatral (sem a qual o teatro não é teatro): “a relação ator-espectador em um espaço e um tempo compartilhado por ambos” (Bernal, 2008, p.181).

Infância, escola e novas tecnologias

No diálogo das práticas teatrais contemporâneas com as tecnologias da imagem, encontramos um espaço fértil de aproximação com as novas gerações. Afinal, como afirma David Buckingham,

a infância contemporânea está permeada, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – através da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da Internet, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de *commodities* ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (Buckingham, 2010, p. 42).

Nessa perspectiva, não seria a relação entre o fazer teatral contemporâneo e as tecnologias da imagem um importante ponto de conexão entre os jovens, a cena teatral contemporânea e as práticas cênicas desenvolvidas na escola?

Acredito que parte da resposta a essa inquietação está nos processos de criação desenvolvidos pelos próprios estudantes. São as referências trazidas por eles, em diálogo com aquelas apresentadas por nós, adultos e, especialmente, as novas formas de relação, seja com a tecnologia ou com os processos de aprendizagem, que apontam para novos arranjos possíveis na construção do conhecimento.

Talvez possamos pensar a sala de aula como um laboratório, lugar de pesquisa e experimentação, espaço onde a radicalidade da experiência está na presença do outro e, de acordo com Pupo (2005, p. 03), envolve “a valorização do trabalho coletivo – e dentro dele a capacidade de escuta, condição primeira da alteridade – o desenvolvimento da capacidade de jogo, o questionamento dos papéis habituais de ator e platéia e a ênfase na reflexão sobre o próprio processo de criação”. Além disso, essa forma de trabalho vai ao encontro do que Sarmiento aponta como “um dos aspectos mais significativos das culturas da infância: a interatividade e a comunicação entre pares” (Sarmiento, 2011, p. 50).

Não são poucos os nossos desafios: atualizar as práticas cênicas escolares, enfrentar a estrutura muitas vezes engessada das instituições de ensino e, principalmente, estabelecer um diálogo sincero e efetivo com os jovens estudantes, partindo de seus anseios, questões e interesses, *navegando* na fluência tecnológica própria das novas gerações.

Agir dessa forma não é uma escolha fácil, pois pressupõe “aceitar riscos” (Lehmann, 2011) e, como alerta Teixeira Coelho (2006, p. 18), “deixar que as pessoas inventem seus fins e o modo de chegar até eles”. Para tanto, “é preciso confiança no processo, uma disposição para pagar para ver, que não se tem todos os dias – que não temos todos os dias” (Coelho, 2006, p. 18). Daí a importância do professor posicionar-se não apenas como observador, mas como parte do grupo, sujeito às mesmas intempéries e às mesmas paixões que atingem os demais participantes, assumindo o risco de *criar junto* com seus alunos, garantindo o espaço para a experiência e não temendo os rumos inesperados que podem surgir das investigações.

Referências

- BUCKINGHAM, David. Cultura Digital, Educação Midiática e o Lugar da Escolarização. *Revista Educação e Realidade*. v. 35, n. 03, set./dez. 2010. p. 37-58.
- COELHO, Teixeira. *O que é ação cultural*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CORNAGO BERNAL, Oscar. O corpo invisível: teatro e tecnologias da imagem. *Revista Urdimento*. nº 11, dezembro 2008. p.177-189.
- DESGRANGES, Flávio. *A pedagogia do espectador*. São Paulo: Hucitec, 2003.
- _____. *Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.
- _____. Das Crianças, do Teatro, do Não-compreender. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*. v. 1, n. 2, p. 268-285, jul./dez., 2011.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- _____. Sinais de teatro-escola. *Revista Humanidade*. nº 52, nov. 2006. p. 109-115.
- RYNGAERT, Jean Pierre. *O Jogo Dramático no meio escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.
- _____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo, Cosac Naify, 2009.
- SARMENTO, Manuel Jacinto. Conhecer a Infância: os desenhos das crianças como produções simbólicas. In: Martins Filho, Altino José & Prado, Patrícia Dias (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas/SP: Autores Associados, 2011.
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- _____. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- XAVIER, Ismail. *O olhar e a Cena*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.
- _____. *O discurso cinematográfico: opacidade e transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.