

PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

O CORPO VIRTUALIZADO-POÉTICO

*Um ensaio sobre a experiência de criação e corporeidade
de jovens adolescentes com o teatro online*





PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

**O CORPO VIRTUALIZADO–POÉTICO:
UM ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO E
CORPOREIDADE DE JOVENS ADOLESCENTES COM O
TEATRO ONLINE**

CANOAS, 2024

Capa adaptada da obra *The Wrong*, de Elena Romenkova (2019).

PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

**O CORPO VIRTUALIZADO–POÉTICO:
UM ENSAIO SOBRE A EXPERIÊNCIA DE CRIAÇÃO E CORPOREIDADE
DE JOVENS ADOLESCENTES COM O TEATRO ONLINE**

Tese apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEDU) da Universidade La Salle (UNILASALLE), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

M152 Maciel, Patrícia Gusmão.
 O corpo virtualizado-poético [manuscrito] : um ensaio sobre a
 experiência de criação e corporeidade de jovens adolescentes com teatro
 online / Patrícia Gusmão Maciel. – 2024.
 179 f.

 Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas,
 2024.
 “Orientação: Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto”.

 1. Teatro. 2. Jovens adolescentes. 3. Ciberespaço. 4. Ensino de
 teatro. 5. Corporeidade. I. Ratto, Cleber Gibbon. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

PATRÍCIA GUSMÃO MACIEL

Tese aprovada para obtenção do título de doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Luciana Grupelli Loponte
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Narciso Telles
Universidade Federal de Uberlândia

Prof.^a Dr.^a Elaine Conte
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof.^a Dr.^a Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto
Orientador(a) e Presidente da Banca - Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 22 de março de 2024.

Há quem receite a palavra ao ponto de osso, de oco ao ponto de ninguém e de nuvem. Sou mais a palavra com febre, decaída, fodida, na sarjeta. Sou mais a palavra ao ponto de entulho. Amo arrastar algumas no caco de vidro, envergá-las pro chão, corrompê-las até que padeçam de mim e me sujem de branco. Sonho exercer com elas o ofício de criado: usá-las como quem usa brincos.
(Manoel de Barros)

Não quero ter a terrível limitação de quem vive apenas
do que é passível de fazer sentido.
Eu não: quero é uma verdade inventada.
(Clarice Lispector)

RESUMO

A tese aqui apresentada se inscreve na linha de pesquisa Culturas, Linguagens e Tecnologias na Educação do PPGEDU/UNILASALLE e vincula-se às investigações desenvolvidas no Grupo de Pesquisa (CNPq) Cultura Contemporânea, Sociabilidades e Práticas Educativas. A investigação se organiza em torno da seguinte questão e tencionou compreender: *como se desenvolvem os processos de criação artística e de experiência estética de jovens adolescentes no meio digital online, especialmente através do teatro, evidenciando a sua corporeidade e seu entendimento de mundo como parte importante da construção destes processos criadores?* Ao modo de uma pesquisa-ação participativa, tomou como atitude metodológica a geopoética e a escuta *flânerie*. A partir de quatro atos, intitulados pelo olhar, a voz, o gesto e o afecto, a escrita desenvolveu-se através de ensaios que aprofundam perspectivas e entendimentos desses elementos como inerentes à experiência teatral. A experimentação de criação teatral em ambiente online ocorreu por meio de uma oficina, dirigida pela professora/ pesquisadora, que envolveu jovens adolescentes, estudantes dos Anos Finais de escolas municipais de Ensino Fundamental. Destaca-se que a noção de “criatividade” é larga e comumente utilizada de forma intuitiva, sendo desejável – porém pouco aprofundada – assim como a noção de “virtual” no que tange às práticas online e o ciberespaço, especialmente frente às desigualdades e os desafios escancarados pela pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo, ocorrida entre os anos de 2019 e 2021. Dar consistência, aprofundamento e gravidade ao uso de tais noções é, em certa medida, objetivo político-pedagógico da tese. Autores como Elliot Eisner, Fayga Ostrower, Hans Ulrich Gumbrecht, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy, Hartmut Rosa, Henri Bergson, Pierre Lévy, entre outros, norteiam as referências teóricas envolvidas no estudo. Com o desenvolvimento da pesquisa, sustentou-se a tese segundo a qual os processos de criação artística e experiência estética entre jovens adolescentes, por meio do teatro no ambiente digital online, favorecem a atualização de potências (virtuais) ligadas à corporeidade como forma de ampliação das sensibilidades e sociabilidades juvenis, quando encontram a necessária e qualificada mediação do arte-educador.

Palavras-chave: Teatro online. Jovens adolescentes. Ciberespaço. Ensino de teatro. Corporeidade.

ABSTRACT

The thesis presented here is part of the research line Cultures, Languages and Technologies in Education at PPGEDU/UNILASALLE and is linked to the investigations carried out in the Research Group (CNPq) Contemporary Culture, Sociability and Educational Practices. The investigation is organized around the following question and aimed to understand: how can the processes of artistic creation and aesthetic experience of young adolescents develop in the online digital environment, especially through theater, highlighting corporeity and understanding of the world as an important part of the construction of these creative processes? In the form of participatory action research, it took geopoetics and flânerie listening as its methodological approach. From four acts, titled by gaze, voice, gesture and affect, the writing developed through essays that deepen perspectives and understandings of these elements as inherent to the theatrical experience. The experimentation with theatrical creation in an online environment took place through a workshop, led by the teacher/ researcher, which involved young teenagers, students in the Final Years of municipal elementary schools. It is noteworthy that the notion of “creativity” is broad and commonly used in an intuitive way, being desirable – but little in depth – as is the notion of “virtual” with regard to online practices and cyberspace, especially in the face of inequalities and the challenges raised by the Covid-19 pandemic in Brazil and around the world, which occurred between 2019 and 2021. Giving consistency, depth and gravity to the use of such notions is, to a certain extent, the political-pedagogical objective of the thesis. Authors such as Elliot Eisner, Fayga Ostrower, Hans Ulrich Gumbrecht, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy, Hartmut Rosa, Henri Bergson, Pierre Lévy, among others, guide the theoretical references involved in the study. With the development of the research, the thesis was supported according to which the processes of artistic creation and aesthetic experience among young adolescents, through theater in the online digital environment, favor the updating of (virtual) powers linked to corporeity as a way of expanding youth sensibilities and sociability, when they find the necessary and qualified mediation from an art educator.

Keywords: Online theater. Young teenagers. Cyberspace. Theater teaching. Corporeity.

RESUMEN

La tesis aquí presentada forma parte de la línea de investigación Culturas, Lenguajes y Tecnologías en Educación del PPGEDU/UNILASALLE y está vinculada a las investigaciones realizadas en el Grupo de Investigación (CNPq) Cultura Contemporánea, Sociabilidad y Prácticas Educativas. La investigación se organiza en torno a la siguiente pregunta y tiene como objetivo comprender: ¿Cómo se desarrollan los procesos de creación artística y experiencia estética de los jóvenes adolescentes en el entorno digital online, especialmente a través del teatro, destacando su corporeidad y su comprensión del mundo como parte importante de la construcción de estos procesos creativos? En forma de investigación-acción participativa, tomó como enfoque metodológico la geopoética y la escucha flânerie. A partir de cuatro actos, titulados por la mirada, la voz, el gesto y el afecto, la escritura se desarrolló a través de ensayos que profundizan perspectivas y comprensiones de estos elementos como inherentes a la experiencia teatral. La experimentación con la creación teatral en un ambiente online se realizó a través de un taller, liderado por el docente/investigador, que involucró a jóvenes adolescentes, estudiantes de los últimos años de escuelas primarias municipales. Es de destacar que la noción de “creatividad” es amplia y comúnmente utilizada de manera intuitiva, siendo deseable –pero poco profunda– al igual que la noción de “virtual” con respecto a las prácticas en línea y el ciberespacio, especialmente frente a las desigualdades. y desafíos expuestos por la pandemia de Covid-19 en Brasil y en el mundo, ocurrida entre 2019 y 2021. Dar consistencia, profundidad y gravedad al uso de tales nociones es, en cierta medida, el objetivo político-pedagógico de la tesis. . Autores como Elliot Eisner, Fayga Ostrower, Hans Ulrich Gumbrecht, Maurice Merleau-Ponty, Jean-Luc Nancy, Hartmut Rosa, Henri Bergson, Pierre Lévy, entre otros, guían los referentes teóricos involucrados en el estudio. Con el desarrollo de la investigación se sustentó la tesis según la cual los procesos de creación artística y experiencia estética entre jóvenes adolescentes, a través del teatro en el entorno digital online, favorecen la actualización de poderes (virtuales) vinculados a la corporeidad como forma de expansión de la sensibilidad y la sociabilidad juvenil, cuando encuentran la necesaria y cualificada mediación del educador artístico.

Palabras-clave: Teatro en línea. Jóvenes adolescentes. Ciberespacio. Enseñanza de teatro. Corporeidad.

SUMÁRIO

PRÓLOGO	12
1. O CORPO EM EXPERIÊNCIAS POÉTICAS	26
1.1. Contexto histórico do Teatro-educação no Brasil	26
1.2. Corpo, pandemia, experiências criadoras e as relações on-line da escola	30
1.3. “Você ainda consegue imaginar?” – O corpo docente na busca pela compreensão da presença on-line	37
1.4. Caminhos percorridos e descobertas sobre outras maneiras do teatro em perspectiva digital e on-line	45
2. CORPO JUVENIL, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CRIAÇÃO	60
2.1. Adolescer	61
2.2. A arte como fomentadora dos processos de imaginação e criação entre os jovens adolescentes	65
2.3. O corpo criador e a experiência estética	72
2.4. O corpo poético “pixelizado”	77
2.5. Corporeidade e presença	79
2.6. Percurso metodológico e notas de navegação: a prática	85
3. CORPO VIRTUALIZADO-POÉTICO EM CENA: Um ensaio em quatro atos	115
3.1. Primeiro ato: O olhar	116
3.2. Segundo ato: A voz	126
3.3. Terceiro ato: O gesto	137
3.4. Quarto ato: O afecto	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
EPÍLOGO	165
REFERÊNCIAS	169
BASTIDORES	178

PRÓLOGO

Cena 1

[A pesquisadora anda agitada de um lado para o outro. O prazo vai-se findando e as ideias não fluem de acordo com o esperado. Senta-se à frente da tela do computador olhando o vazio existencial de sua própria pesquisa. Ou talvez só aguarde o aparelho ligar para dar início ao fim da primeira etapa da trajetória.]

No meu corpo a experiência criadora se traduz. A partir dela me entendo no mundo e para o mundo, como ser que é, que pensa, que vive e convive. O gérmen dessa criação é mistério, perdido nos tempos da constituição humana. Hoje, desenvolvida, a criação atua como parte pulsante e impulsionadora da transformação do mundo. É pela imaginação e criação que avançamos evolutivamente, diferentemente de outras espécies.

O ato de criar é imanente. Na criação de algo são envolvidos vários elementos que passaram anteriormente pelo exercício sensível, mental, intelectual, social, para então emergir no mundo visível como forma de expressão. O movimento criador dá-se, primeiramente, baseado em um incômodo, inquietação, necessidade sensível; essas sensações tendem a elaborar formas mentais, organizando-se conscientemente [psíquico]; provocam questionamentos e hipóteses, a fim de solucionar e suprir essas necessidades [intelectual], e, por fim, geram ações no mundo, dialogando com outros sujeitos e com a realidade imediata [social]. Ao nos debruçarmos sobre essa pretensa, imaginativa e pequena “gênese” da criação humana, é possível antever uma série de desdobramentos possíveis sobre essa questão. Sem ela, o homem teria poucas chances de evoluir e criar saídas estratégicas para os desafios que se colocam no seu caminho. E sobre caminhos, nada mais justo que evocar a presença do célebre artista Antônio Machado: “[...] caminhante, não há caminho senão estrelas no mar. [...] Caminhante, não há caminho, o caminho se faz ao andar”¹. Os caminhos percorridos até aqui por mim, como pesquisadora, remontam à infância. Sim, eu fui uma criança pesquisadora. Aquilo a que os adultos se referem como “curiosa”.

¹ [...] *Caminante no hay camino, sino estelas en la mar...Hace algún tiempo en ese lugar donde hoy los bosques se visten de espinos, se oyó la voz de un poeta gritar: “Caminante, no hay camino, se hace camino al andar...”* [...]. Antônio Machado. Cantares. In: **Caminante, No Hay Camino**. Editora Planeta, 1997, tradução nossa.

Meus porquês tiravam o sono dos meus pais. Os referenciais teóricos algumas vezes não se encontravam naquelas “fontes”, então recorria à biblioteca escolar ou à biblioteca da minha cidade. Questionava os professores. Estava sempre com o dedo levantado quando eles diziam: “alguém tem mais uma pergunta?”

As perguntas movem o mundo. Minhas perguntas atravessam os anos, se resolvem temporariamente, se modificam, voltam a inquietar. As travessias às quais me propus foram de diversas naturezas: profissionais, emocionais, familiares, intelectuais, espirituais. A “metamorfose ambulante”, escrita e cantada por Raul Seixas, sai da melodia e se atualiza no cotidiano, todo dia, para muitos.

Ao debruçar-me sobre a minha caminhada na pesquisa até aqui, e refletindo sobre as perguntas que me movem e envolvem, entendo que quatro palavras são fundantes desse trabalho: *corporeidade*, *criação*, *experiência* e *virtualidade*. A partir delas me coloco em estado de “perguntação”, de proposta de aproximação e, talvez, até de integração, entre situações e campos de estudo. O pesquisador Jorge Larrosa, em um ensaio publicado no ano de 2003 no Brasil, afirma que as fronteiras “são gigantescos mecanismos de exclusão” (Larrosa, 2003, p. 106). Me desafio constantemente nas reflexões fronteiriças, e isso, por si só, já é um trabalho e tanto. Fugir da compartimentalização do saber, como já prenunciava Edgar Morin na virada do século, ainda é uma tarefa árdua em pleno século XXI. Optei pelos diálogos interdisciplinares, na área da arte-educação, e, em especial, pelo teatro na educação.

Aqui, a desmontagem de alguns entendimentos equivocados é missão extensa que necessitaria de um trabalho à parte, especificando suas nuances, portanto, irei apenas fazer uma reflexão de “sobrevôo”, pois ela é importante e necessária para o desenvolvimento dessa pesquisa. Primeiro, no que diz respeito ao sentido da Arte na escola. Ainda persiste a falta de compreensão do significado desta linguagem na educação básica formal do sujeito, e sobre isso, é possível acessar vasto material de pesquisa. Porém, chamo a atenção para a necessidade do contato da criança e do jovem com essa especificidade do saber, que, de acordo

com a pesquisadora Ana Mae Barbosa², em uma abordagem conceitual contemporânea sobre arte-educação, está ancorado em três bases: o conhecimento teórico, a prática e a fruição, promovendo ampliação dos sentidos de mundo, reflexão crítica e o trabalho com a sensibilidade humana.

Segundo, a valorização daqueles que trabalham com Arte, incentivando que as novas gerações se identifiquem com esse fazer de forma profissional [quando desejado], e não se sintam ameaçados em assumir um caminho artístico para além do "hobby". Neste caso, a necessidade envolve também a organização da classe artística, com o intuito de exigir regulamentações que promovam direitos e oportunidades aos trabalhadores da área. A falta de conhecimento sobre a natureza desse trabalho confunde tanto o próprio artista como a sociedade, que acha "estranho" a falta da regularidade de horários e constância do trabalho artístico, nutrindo preconceitos desnecessários e contraproducentes para a efetivação da Arte como *habitus*³, independente de classe social. Não posso me esquivar de levantar essas duas ponderações, pois minhas experiências e minha trajetória acadêmica e profissional estão intimamente ligadas tanto ao papel de arte-educadora como ao de artista e gestora cultural, já há dezessete anos. Exploro essa fronteira com não-pertencimentos, tentando travar alianças e pontos de intersecção, espaços de entrecruzamentos que muitas vezes, por tão pequenos, passam invisíveis, desimportantes.

Porém, após os caminhos percorridos pelo teatro-educação, como uma arte da busca do corpo-presença; da gestão cultural, como ponto de contato entre o conhecer e o fruir Arte; da Psicopedagogia, como esclarecedora das subjetividades individuais e das barreiras da expressão individual, minha travessia busca um ponto além. Provavelmente, um dos mais desafiadores até aqui. Aquele que move o presente percurso: entender *a corporeidade juvenil nas experiências estéticas e de criação teatral no ambiente online*.

² Pioneira nos estudos de arte-educação no Brasil. Responsável pelos estudos da Abordagem Triangular no ensino da Arte, que parte da premissa do conhecimento da Arte sob três aspectos: o conhecer, o fazer, e o fruir.

³ Conceito desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Bourdieu (1930-2002), que busca explicar as relações existentes entre a subjetividade do sujeito e as influências externas sobre os seus gostos e experiências, de acordo com a classe social na qual transita. Segundo o autor, *habitus* é o "sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes" (Bourdieu, 2007, p. 191).

Como compreender esse “*fiat lux*”, que provoca questionamentos das mais variadas naturezas? Por que a criatividade se tornou um “objeto” de desejo [e de consumo] da era contemporânea? A mente é criativa, o corpo não? As experiências de criação são individuais ou coletivas? A espontaneidade encontrada na criança é parte da experiência da criação? O que ocorre com essas experiências quando a criança passa a frequentar a escola? É possível encontrar experiências estéticas e de criação entre os jovens adolescentes na prática com o teatro? E no ambiente online em particular?

Em vista destes pontos levantados, trago como minha **questão norteadora da pesquisa**, tendo como base a preocupação e o risco de que as práticas emergenciais digitais em ambiente online, advindas do período da pandemia de Covid-19, não se efetivem como práticas educativas consistentes, fundamentadas e constantes: *como se desenvolvem os processos de criação artística e de experiência estética de jovens adolescentes no meio digital online, especialmente através do teatro, evidenciando a sua corporeidade e seu entendimento de mundo como parte importante da construção destes processos criadores?*

Desse modo, o **objetivo geral** da pesquisa consistiu em *compreender como se desenvolvem os processos de experiência estética e de criação artística de jovens adolescentes no meio digital online através de práticas teatrais, tendo como foco dessa pesquisa o entendimento sobre a corporeidade juvenil e sua capacidade criadora*. Opto pelo uso dos termos criação, criador/criadora no lugar do termo criatividade, em vista deste último mostrar-se bastante desgastado e empregado de forma superficial, como se ele derivasse de uma fórmula mágica ou receita pronta/certa para que, quem não seja “criativo”, tenha o seu problema “resolvido”.

Como **objetivos específicos**, situo as seguintes perspectivas com as quais esse estudo operou: 1) Elaborar estratégias artístico-pedagógicas através da arte teatral no ambiente digital online que dialogassem com o desenvolvimento da criação artística e da experiência estética, extrapolando o espaço da sala de aula; 2) Experienciar práticas do ensino do teatro no ambiente digital online, que contribuíssem com o desenvolvimento dos processos de criação individual e coletiva dos corpos adolescentes nos ambientes online de sociabilidades; 3)

Relacionar práticas artístico-pedagógicas, através de exercícios teatrais inspirados nos métodos de ensino do teatro, com as tecnologias digitais em ambiente online;

4) Analisar os meios pelos quais se evidenciam a corporeidade juvenil e o entendimento de mundo dos jovens adolescentes, e como as atividades artísticas e as experiências estéticas podem se tornar potencializadoras desses processos por meio das experiências vividas.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi possível formular e sustentar **a tese**, *segundo a qual os processos de criação artística e experiência estética entre jovens adolescentes, por meio do teatro no ambiente digital online, favorecem a atualização de potências (virtuais) ligadas à corporeidade como forma de ampliação das sensibilidades e sociabilidades juvenis, quando encontram a necessária e qualificada mediação do arte-educador.*

A caminhada na pesquisa define-se normalmente por desejos entusiasmados no encontro de novidades. Obviamente que o caminhante/viajante/navegador busca ocupar-se mais com os prováveis deleites e belezas da estrada do que com as dificuldades ou com as decepções, que é inevitável aparecerem no trajeto. Ninguém gosta de contar a parte “feia” da viagem, apenas aquela em que se viveu e experienciou momentos únicos, porque julgam os momentos ruins como sendo pequenos percalços menos importantes. O que eu venho contar aqui, caro leitor, é a história de um “fracasso”. Explico.⁴ Quando projetamos um desejo ou um sonho, apropriamo-nos quase na sua completude dos aspectos favoráveis, felizes e “perfeitos” de tal intenção. Não fugi dessa dita regra. Tal como muitos outros pesquisadores, previ uma tese que pudesse ser absurdamente *ipsis litteris* como minha mente sonhadora criou. O ideal sobrepujando o real, com seu final apoteótico lançando luzes ao problema humano que eu trago nestas linhas. Teatral demais, sim, eu sei, e, pensando sob essa perspectiva, um “belo fracasso”. Mas nada como uma boa dose de realidade e limitação para dar conta do que podemos alcançar. Como pretendia Samuel

⁴ O apelo à noção de *fracasso*, aqui, está amparado no estudo da monumental tese de doutorado em Arte Contemporânea intitulada “Potências no avesso: apontamentos sobre Arte e Fracasso”, de Guy Amado (2019), apresentada à Universidade de Coimbra. Em linhas gerais, a tese sustenta o argumento segundo o qual o fracasso é tomado “como um eixo de força para se refletir sobre o potencial que pode emergir daquilo que não se resolve ou daquilo que se esquece; daquilo que é buscado mesmo quando ainda desconhecido; ou simplesmente do acúmulo de inquietações e incertezas que conformam a matéria-prima da práxis” (Amado, 2019, p.17).

Beckett: “Já tentei. Já falhou. Não importa. Tente novamente. Falhou novamente. Falhe melhor.”⁵

Por outro lado, ao desdobrar o olhar para o comum, o cotidiano das coisas, percebe-se uma riqueza nos detalhes até então desconhecida ou realinhada a outros modos de percepção, que podem, sim, trazer novidade, subjetividade, poesia e reinvenção, através de processos experienciais que navegam junto, sem a imposição do navegar para algum sentido terminante, mesmo que esse se mantenha no horizonte. Na pesquisa científica, os percalços do caminho fazem parte da experiência maior, ou melhor dizendo, tudo é experiência. O escritor do livro “Admirável mundo novo”, Aldous Huxley, sabiamente avisa que a experiência é significativa na medida em que damos significado a ela. Ou seja, mesmo aquelas experiências que não se desenvolveram como o previsto/desejado, podem ter muito a acrescentar em um contexto de compreensão complexa daquilo que propomos como objetivo do nosso trabalho.

A experiência, um dos focos de atenção deste trabalho, pode colaborar com a atitude metodológica a ser desenvolvida na pesquisa com o teatro online. É possível trazer alguns pressupostos baseados nas reflexões do filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, que “entende a experiência sob três aspectos distintos: a negatividade da experiência, o homem experimentado e a abertura para o outro” (Telles, 1999, p. 396). A partir do conceito da negatividade da experiência, o sujeito apenas pode tornar-se consciente da sua experiência após passar pelo “ato experimentador”, assim, aquele que se torna experimentado é menos dogmático e tem mais possibilidades de retornar às experiências e, por meio delas, formar e reformar o mundo. Consequentemente, ao compreender que o outro também se constitui sujeito de experiência, há uma abertura para o entendimento da alteridade e, entre experiências vividas e refletidas, o outro compõe comigo e eu com ele. Telles (1999) destaca que ao se compreender o lugar dos experimentadores/agentes e as zonas de experiência/ação em diferentes aspectos que englobam o espacial, organizacional e vivencial através da corporalidade e sensorialidades, é possível ter dimensão e percepção maiores das dinâmicas cotidianas que envolvem esses sujeitos. Ao ser sujeito de experiência juntamente na prática de pesquisa, o

⁵ “Ever tried. Ever failed. No matter. Try again. Fail again. Fail better.” (S. Beckett, em livre tradução)

pesquisador-ensaísta assume para si a tarefa de materializar através de escritos a efemeridade do ato experimentador, sabendo que, a cada nova experiência, outras serão as percepções e consequentes conclusões de seu exercício de pensar.

Organizar uma experiência a ser efetivada constitui-se como um imenso desafio. Mas é importante, especialmente para o pesquisador, que essas etapas sejam previstas e projetadas. No estudo que realizei, propus alguns passos que foram desenvolvidos através de uma oficina de teatro online, entre os meses de março e abril de 2023. Segundo o professor e pesquisador de Teatro Narciso Telles, a oficina de teatro é um espaço promotor de experiências e trocas entre os participantes, proporcionando o conhecimento das convenções teatrais e a ampliação das vivências sensíveis e expressivas, individuais e do grupo:

A oficina de teatro é um recurso amplamente utilizado nas atividades artístico-pedagógicas. Caracterizada como uma ação pedagógica ativista, em que o professor/oficineiro direciona as atividades de forma a estabelecer um exercício dialético entre o seu conhecimento e o que os participantes trazem de seu universo sociocultural. Nesta medida, a oficina torna-se um momento de experimentar, refletir e elaborar um conhecimento das convenções teatrais, buscando instrumentalizar os participantes de um conhecimento teatral básico, vivência de uma atividade artística que permite uma ampliação de suas capacidades expressivas e consciência de grupo (Telles, 2009, p. 235).

Nos aspectos metodológicos da minha pesquisa, necessitei readequar algumas questões que abordo a seguir. Para participantes do estudo, a oficina direcionou os requisitos de participação a estudantes adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos, a fim de atender os objetivos da tese. Inicialmente, procurei divulgar o projeto para estudantes residentes na região metropolitana de Porto Alegre/RS, visando perceber similaridades [ou não] com os métodos de ensino de teatro em formato presencial e aproximar a realidade dos adolescentes com os quais eu já tinha experiência como professora, por conta da regionalidade. No entanto, a divulgação diretamente enviada para as mantenedoras [Secretarias de Educação] foi sem sucesso, o que me levou a expandir a divulgação nas redes sociais, tentando atrair o interesse de adolescentes de outros lugares, e não mais somente da região. Mesmo assim, não foi registrado interesse durante o período de inscrição, o que fez com que eu precisasse reorganizar outro período para a execução da oficina. Por fim, realizei uma força-tarefa na escola em que dou aulas

na região litorânea do Rio Grande do Sul para atrair adolescentes interessados em participar da oficina, só assim conseguindo sucesso nas inscrições. No total, sete estudantes inscreveram-se, mas apenas quatro finalizaram a oficina. Entre os motivos, alguns horários haviam entrado em conflito com outras atividades dos adolescentes e o desinteresse na proposta se mostrou como barreira à continuidade na frequência dos encontros.

O critério utilizado para a participação dos adolescentes foi o interesse deles pelo teatro, desenvolvido através de uma nova modalidade de relação [aprendizado do teatro de forma online], sem exigir uma experiência prévia em teatro sob qualquer forma, fosse ela presencial ou online. Os termos de consentimento [TCLE] e de assentimento de participação [TALE] foram enviados via whatsapp ou email, assinados de forma física, com a impressão deles, e reenviados através de uma foto do documento assinado ou de seu escaneamento, para o meu próprio correio eletrônico. Um grupo de WhatsApp foi criado para a comunicação mais efetiva entre os participantes, direcionando algumas tarefas que ocorriam de maneira assíncrona, como preparação para o encontro posterior.

Como campo empírico, a oficina digital online direcionou-se à construção de personagem e estudos básicos dos elementos do teatro, através da plataforma Zoom, que é uma plataforma de videoconferência. Foram realizados no total seis encontros online com 1h30min de duração cada. Todos eles foram gravados para posterior desenvolvimento das análises. A meu ver, as possibilidades dessa plataforma são superiores ao *Meet* [plataforma da Google], por exemplo, por possibilitar a gravação das reuniões com a visão de todos os participantes, e não somente daqueles que estejam falando no momento, entre outros recursos.

Plataformas digitais e online como as citadas acima foram essenciais na manutenção de algumas relações sociais, especialmente no período assolado pela pandemia de Covid-19, que desestruturou e provocou os sistemas educacionais a se reorganizarem forçadamente com outros instrumentos e métodos, através dos ambientes digitais e online de socialização [Whatsapp, Facebook, Instagram, Youtube, *Meet*, entre outros]. Assim, outras aprendizagens precisaram se adaptar e buscar novas interações nesse meio. O campo das artes talvez tenha sido um dos que mais sofreu o impacto dessa migração para o ambiente digital online,

principalmente as artes do corpo e da presença [teatro, dança, circo]. Se com o trabalho de artistas com larga experiência criou-se esse desafio, ele pareceu ser muito maior para aqueles que estão alicerçando as suas primeiras relações com as experiências artísticas. O teatro, em especial, como minha área de atuação, é por excelência a arte do encontro no coletivo. Explorar novas relações com o corpo e com o outro no ambiente online certamente foi uma oportunidade para descobertas prósperas e instigantes para os que virão. Entre os riscos e benefícios desta oficina, destaco positivamente as interações com uma modalidade artística em meio digital online, experienciando outras formas de fazer teatro, bem como a criação de laços de amizade e relação social com outros jovens adolescentes participantes. Já os riscos característicos dizem respeito ao constrangimento e vergonha, minimizados por conta da minha experiência nessa área de atuação, tornando o ambiente leve e acolhedor, mesmo que à distância.

Como método de pesquisa, inicialmente optei por instrumentos como a observação, diário de campo e análise de imagem, passando esses processos por uma análise do discurso. Certamente que essas metodologias são de extrema relevância, mas foram transformando-se ao longo do trabalho em duas dinâmicas mais “conversantes” com o que eu buscava abordar aqui, que são a geopoética e o dispositivo da *escuta-flânerie*. Segundo a pesquisadora Rachel Bouvet, a geopoética se mostra como um método de estar no mundo sob a forma de resistência, como um campo de pesquisa e criação transdisciplinar capaz de descompartmentalizar visões recortadas e propor diálogos e travessias entre “diferentes territórios geográficos e culturais” (Bouvet, 2012, p. 10). De acordo com o escritor Kenneth White, responsável pela criação do termo geopoética, estas travessias possíveis pelas viagens empreendidas permitem a exploração da diversidade sob um ponto de vista de “nomadismo intelectual” (idem), em que a singularidade, formação e individualidade do viajante é fundamental para a proposição de olhares poéticos para o mundo a ser habitado. Por isso a importância desse “habitar” de forma singular, levando em conta todas as reverberações das experiências vividas, das teorias conhecidas [e por conhecer], e das emoções e subjetividades próprias do sujeito, pois não há como duas pessoas habitarem o mundo da mesma maneira, na relação com a terra [geo] e com a poética [composição de subjetividades], por conta do atravessamento pessoal e intransferível a que cada uma é submetida.

A restrição imposta pela realidade à extensão empírica da oficina, nesse sentido, deixou de ser um entrave à realização da pesquisa, mas, ao contrário, agravou o desafio teórico e ensaístico da tese, ao mesmo tempo que demandou de mim o desenvolvimento de uma sensibilidade pesquisante singular, capaz de apreender as nuances, as delicadezas, as variações discretas, as forças quase imperceptíveis dos acontecimentos sensíveis, todos eles independentes da significância numérica dos envolvidos. O desafio de efetivamente produzir um ensaio teórico se impôs, sem o resguardo defensivo do apelo à extensão do vivido. Ganhei em intensidade e delicadeza!

Através de uma percepção polissensorial do ambiente (Bouvet, 2012, p. 13), é possível alcançar uma troca aprofundada com os espaços habitáveis/habitados de maneira expandida. Nesse sentido, um espaço digital/remoto também poderia se configurar como um espaço polissensorial, ou ainda, “habitável”? O que deve ser levado em consideração para que essa permanência seja poética também? Ou ainda, tais espaços são ou podem ser lugares de memória e produção das subjetividades? Sob quais condições isso seria mais provável de ocorrer?

Uma travessia metodológica, a meu ver, se beneficia muito das relações sensoriais do pesquisador, para além dos apontamentos racionais. Ao modo da geopoética, que se apropria da conexão sensível com aspectos do lugar habitado, a *escuta-flânerie* também traz percepções aprofundadas e intensivas para uma pesquisa em que se deseja desdobrar-se aspectos da corporeidade do sujeito e suas ligações com outros espaços habitáveis. *Flâneur*, enquanto sujeito histórico que existiu nas ruas de Paris, adequa-se a um conceito desenvolvido por Walter Benjamin que aborda a ideia de uma atenção flutuante que está disponível para as percepções do entorno que não são provocadas diretamente pela intervenção direta do sujeito observador. Eternizado a partir da poesia de Baudelaire, o *flâneur* toma ares de uma figura “catadora de restos” de detalhes e cenas que ocorrem na cidade, só possíveis quando ele se coloca em um lugar de temporalidade desacelerada:

O flâneur, ao catar as inúmeras possibilidades que podem advir dos restos e dos fragmentos em uma sociedade impregnada pelo valor da mercadoria, criava a possibilidade de forjar a experiência até mesmo naquilo que é tomado como sem valor (Gurski, 2019, p. 178).

Esta figura torna-se mais potente e visível nos escritos de Benjamin justamente em uma época em que a experiência vai se perdendo em relação ao que é vivido e apenas “passa”, ligado especialmente às revoluções da modernidade nos seus aspectos tecnológicos e industriais. Tal urgência nas relações acaba por embotar o momento de percepção desacelerada dos processos humanos e sociais, a qual o *flâneur* tinha como premissa nas suas caminhadas pela cidade, pois

o flâneur é expressão de um estado de não-ação em meio à ação ininterrupta, de improdução em relação à inquietação e agitação (da vida moderna), ou seja, é ele mesmo a configuração da parada, da espera, do repouso, do ócio, em outros termos: da interrupção. A imagem dialética quebra a continuidade histórica e seus propósitos pré-determinados. O flâneur desconhece a lógica desses propósitos, mas enquanto “espera”, ou seja, não se move na mesma direção nem na mesma velocidade, vai criando assim, ao seu modo, uma espécie de estilo ou moda por onde se caminha sem chegar, sem concluir trajetórias. Seu princípio estruturante é a circulação e não a conclusão. Princípio este que é o mesmo da mercadoria. Mas há um outro princípio operando nessa espera: o onírico. Nesse sentido, enquanto circula, o flâneur ocioso sonha as imagens adormecidas da coletividade (Biondillo, 2014, p. 55).

Desse modo, uma *escuta-flânerie*, como dispositivo metodológico em uma pesquisa científica, propõem-se também como errância e recolhimento de “restos” descartados daquilo que é procurado ou desejado [em teoria]. Como tudo que é experienciado faz parte do todo, tudo traz potencialidade de reflexão, pensamento e sonho. Mesmo que as coisas não possam ser apreendidas na sua completude pois nós mesmos não somos seres “completos”, ainda assim é possível recolher os pedaços desprezados e enxergar/experienciar potências po(i)éticas criadoras.

Em vista deste trabalho caracterizar-se sob a abordagem convencionalmente chamada de qualitativa, ele leva em consideração “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 32). Ao debruçar-se sobre fenômenos mais subjetivos, que não podem ser quantificáveis, o pesquisador apropria-se de um universo de significados que estão em outro nível de relação, que dialoga com as relações humanas e as tensões das forças nelas implicadas.

Na sequência das análises desenvolvi o método conhecido como *ensaio*, considerando as sutilezas e subjetividades encontradas no decorrer da pesquisa, tão próprias do trabalho artístico, e que falam muito, mas por formas diferentes.

Theodor Adorno (2003) explica que o ensaio é uma forma que se deseja livre nas suas considerações, habitando um lugar entre a ciência e a literatura, “bebendo” nessas duas vertentes, pois

[...] não admite que seu âmbito de competência lhe seja prescrito. Em vez de alcançar algo cientificamente ou criar artisticamente alguma coisa, seus esforços ainda espelham a disponibilidade de quem, como uma criança, não tem vergonha de se entusiasmar com o que os outros já fizeram. O ensaio reflete o que é amado e odiado, em vez de conceber o espírito como uma criação a partir do nada, segundo o modelo de uma irrestrita moral do trabalho. Felicidade e jogo lhe são essenciais. Ele não começa com Adão e Eva, mas com aquilo sobre o que deseja falar; diz o que a lhe respeito lhe ocorre e termina onde sente ter chegado ao fim, não onde nada mais resta a dizer: ocupa, desse modo, um lugar entre os despropósitos (Adorno, 2003, p. 17).

O ensaio, como método de “escrita das coisas”, procura estabelecer uma espécie de “ponte” entre a ciência, que se desenvolve a partir de conceitos, e a linguagem, demonstrando que é possível conciliar diferentes abordagens em uma compreensão ampliada de mundo:

O ensaio parte dessas significações e, por ser ele próprio essencialmente linguagem, leva-as adiante; ele gostaria de auxiliar o relacionamento da linguagem com os conceitos, acolhendo-os na reflexão tal como já se encontram inconscientemente denominados na linguagem. [...] O ensaio exige, ainda mais que o procedimento definidor, a interação recíproca de seus conceitos no processo da experiência intelectual. Nessa experiência, os conceitos não formam um *continuum* de operações, o pensamento não avança em um sentido único; em vez disso, os vários momentos se entrelaçam como num tapete. Da densidade dessa tessitura depende a fecundidade dos pensamentos (Adorno, 2003, p. 29-30).

O ensaio caracteriza-se como um modo de operar no pensamento, na escrita, na vida, e, especialmente, nesse contexto, no teatro. Segundo Larrosa (2003), baseado nos escritos de Theodor Adorno, o ensaio teria como lei mais formal a heresia. Na concepção do autor, o ensaio se propõe a atuar como um “infrator” à ortodoxia imposta pela escrita acadêmica, em uma busca pela dissolução das barreiras entre filosofia e literatura, constituindo-se um gênero híbrido, livre, que, a meu ver, serve-se especialmente da contemporaneidade, igualmente interpenetrada e interpenetrante. Como questionador e confrontador de fronteiras, o ensaio nos auxilia a estender o olhar para os diversos “pensáveis”, provocando-nos da mesma forma a falarmos de outros modos as diversas formas do “dizível” (Larrosa, 2003).

Os procedimentos realizados durante os encontros situam-se detalhados no

capítulo 2 deste trabalho, sob o título “Percurso metodológico e notas de navegação: a prática”. Das atividades projetadas para dez encontros, consegui efetivar seis encontros de forma consistente e intensa⁶. As observações realizadas buscaram compreender o envolvimento e a satisfação, tanto dos participantes como também a minha nos encontros online, durante o desenvolvimento das atividades, que foram individuais, em duplas e em grupo, utilizando os recursos digitais interativos, como o Zoom, Whatsapp e Jamboard⁷. Por fim, a análise percorreu as construções estéticas e artísticas, através do processo que abrangeu o primeiro encontro até o último, em um ambiente digital online, com práticas artísticas teatrais ressignificadas com outras relações corporais observadas na oficina, sempre flexibilizadas e ajustadas de acordo com as descobertas e sugestões do grupo que vinham ao encontro dos objetivos previstos nos questionamentos iniciais da pesquisa.

A fim de situar o leitor nas experiências e reflexões vividas por mim e pelos jovens adolescentes nesta oficina de teatro em formato remoto, especifico os atos relacionados ao universo de encontros em ambiente online que possibilitaram a ampliação de percepções, olhares e de corpo vivido em potências virtuais. No primeiro capítulo desse exercício cênico-virtualizado-reflexivo, trago um breve histórico do teatro-educação no Brasil, contextualizando sua existência na escola formal como área do conhecimento do campo das Artes; na sequência, faço uma explanação sobre o surgimento da pandemia de Covid-19 que colocou o mundo em suspenso e em muitos casos trouxe novos paradigmas para a sociedade em todas as áreas da vida, inclusive nas relações sociais vividas na escola; ainda relato uma experiência fascinante e desafiadora que me propus como corpo aprendente e que diz respeito a uma formação em teatro online, oferecida pelo festival carioca Niterói em Cena, no segundo semestre do ano de 2021. Esse espaço me propiciou o contato com artistas valorosos, tão instigados quanto eu pela forma híbrida teatral online; e, por fim, destaco alguns trabalhos que encontram-se em pesquisas

⁶ Algumas limitações, por parte dos estudantes, de disponibilidade para a presença nos encontros online ocasionou a reconsideração da quantidade destes, a fim de não perder o que já tinha sido conquistado até então no que diz respeito ao desenvolvimento das experiências teatrais e permitir um fechamento adequado ao planejamento que havia sido pensado para a oficina.

⁷ Ferramenta da plataforma Google que funciona como um quadro branco interativo online, em que participantes de uma reunião podem inserir dados coletivamente ou acompanhar em tempo real alguém utilizá-lo a fim de demonstrar e exemplificar informações durante a reunião online.

publicadas e que versam sobre a prática e o ensino do teatro em plataformas digitais online. Trata-se de uma revisão a título de “abrir o diálogo” com a produção já acumulada na área e provocar ecos no meu próprio pensamento e investigação.

No segundo capítulo, avanço nos referenciais teóricos que nortearam os meus estudos, buscando alinhar e desdobrar conceitos que atravessam esse trabalho, tais como corporeidade, criação, experiência, juventudes, virtualidade, ciberespaço, formando, a partir daí, unidades de sentido que serão desdobradas no capítulo posterior, em forma de ensaio. No terceiro capítulo, apresento quatro ensaios que são frutos da experiência vivida na oficina de teatro online, alinhada com reflexões advindas de diálogos com a minha trajetória profissional/pessoal que permitiram desdobrar, em uma relação científica-literária-poética, tais considerações. No ensaio intitulado “O olhar” busco perceber o olhar dos corpos adolescentes para si, para o outro e reconhecendo-se [ou não] em expressividades próprias ou de outrem. No ensaio seguinte, intitulado “A voz”, reflito sobre a voz presente ou ausente desses jovens adolescentes, e como o corpo diz e ouve as sensibilidades propostas e que surgem espontaneamente nas suas relações. No terceiro ensaio, intitulado “O gesto”, me debruço sobre este ato que narra a si mesmo na coletividade, que produz formas e deformações através de imaginários que se desejam reais em um mundo de sociabilidades. Por fim, no último ensaio, intitulado “O afecto”, exploro como as relações modificam e são modificadas nas suas formas de ser, de ver, de falar e ouvir, deparando-se com as possibilidades e desafios de um mundo “digital” complexo, contemporâneo, veloz e fluido. Proponho ainda ao leitor um epílogo, que me concedeu a possibilidade de divagar sobre reflexões subsequentes à escrita da tese e às experiências corporificadas, embebidas por novos conceitos e suas reverberações.

1. O CORPO EM EXPERIÊNCIAS POÉTICAS

Cena 2

[A pesquisadora sentou-se com o corpo mais relaxado na cadeira. Conseguiu iniciar a prática da escrita com sucesso. Apanha o livro do seu querido poeta Manoel de Barros, buscando inspiração para o caminho/navegação que ainda a espera, abraçando a sua própria “ignorância”.]

Os processos de investigação do pesquisador consistem, muitas vezes, em buscar e olhar para fora o que se encontra dentro dele mesmo. O movimento de olhar para si nas questões que busca nos outros amplia percepções e compreensões ainda em gérmen na teoria. Assim, as trajetórias da Arte-educação e do Teatro-educação acabam dialogando com a minha trajetória como professora, em um exercício constante de olhar para dentro e para fora, alinhando práticas possíveis na educação formal pública com as experiências artísticas, estéticas e reflexivas que envolvem a docência nessa área. Trago primeiramente, em linhas gerais, um breve histórico a fim de contextualizar essa pesquisa com as práticas, elaboradas ao longo do tempo, do teatro na escola. Na sequência, abordo as influências da pandemia de Covid 19 sobre os modos das relações sociais, especialmente em relação à educação e às práticas artísticas que envolvem o corpo em cena, desenvolvidas até então de forma predominantemente presencial. A partir dessas reflexões, relato uma experiência pessoal com uma formação em teatro online ofertada pelo festival de teatro carioca Niterói em Cena, no ano de 2021, de grande valia para a pesquisa que desenvolvi. Por fim, demonstro algumas pesquisas que também se debruçaram sobre o teatro em uma perspectiva online, especificamente com jovens adolescentes, buscando explorar a criação artística e a experiência estética através de dispositivos tecnológicos digitais e online.

1.1 Contexto histórico do Teatro-educação no Brasil

Fazendo um breve apanhado histórico desse caminho, é possível situar o aparecimento da Arte como disciplina regular dentro da escola formal de Educação Básica no Brasil em meados da década de 1970, enfrentando muitos obstáculos e equívocos de entendimento sobre o desenvolvimento de atividades pertinentes a esta área do conhecimento, como a preparação de adornos para as festividades da

escola, práticas inócuas através de “desenho livre”, ou ainda a utilização instrumental da Arte para treinar o olho e a visão (Barbosa, 2016), entre outras situações, que contribuíam para o olhar em relação à arte na escola como “passatempo” e “distração” para os estudantes. Certamente que práticas artísticas já ocorriam na escola formal e fora dela muito antes desse período. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira [LDB] previa que os estudantes tivessem contato com a iniciação artística, de forma complementar (LDB 4024/61). Na década de 1970, a Educação Artística tornou-se componente obrigatório nos currículos de 1º e 2º graus (LDB 5692/71), no entanto, a ênfase era dada para o uso instrumental da Arte, especialmente no desenvolvimento do desenho geométrico. O curso de licenciatura em Educação Artística da época ocorria de forma polivalente, ou seja, inserindo três áreas do conhecimento da Arte em apenas uma única formação [educação musical, artes plásticas e artes cênicas], o que trazia uma abordagem mais superficial de cada uma destas áreas. Somente com a LDB 9394/96 é que a Arte na escola passou a ser legitimada como área do conhecimento com práticas e teorias específicas, respeitando-se principalmente as expressões culturais e artísticas regionais (Fusari; Ferraz, 2009).

Com a reformulação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), e com o desenvolvimento dos PCNs [Parâmetros Curriculares Nacionais], a Arte foi considerada componente curricular e tem a sua formulação baseada na Metodologia Triangular, abordagem desenvolvida pela professora e pesquisadora Ana Mae Barbosa. Infelizmente na época não há uma citação direta desta autora nos documentos oficiais, fato que é alvo de críticas pela mesma e por outros pesquisadores. Este método parte da premissa que o ensino da Arte deve basear-se em três aspectos básicos: a contextualização histórica, o fazer artístico e a análise da obra de arte:

O que a arte na escola principalmente pretende é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte. Uma sociedade só é artisticamente desenvolvida quando ao lado de uma produção artística de alta qualidade há também uma alta capacidade de entendimento desta produção pelo público. Desenvolvimento cultural que é a alta aspiração de uma sociedade só existe com desenvolvimento artístico neste duplo sentido. É paradoxal que ao mesmo tempo em que a sociedade moderna coloca na hierarquia cultural a arte como uma das mais altas realizações do ser humano, construindo "verdadeiros palácios que chamamos museus para expor os frutos da produção artística e construindo salas de concerto para atingir as mais altas experiências estéticas a que podemos chegar através da música", despreza a arte na escola (Barbosa, 1991, p. 32).

Da mesma forma, o aparecimento do teatro como prática formalizada na escola ocorreu durante a vigência da LDB nº 5692, de 1971, na abordagem do professor *polivalente*, com formação superior ou complementar nas áreas da Arte. Portanto, o teatro dentro da escola era mais uma possibilidade de trabalho e necessariamente não apresentava uma abordagem aprofundada, por falta de conhecimento mais específico do docente (Santana, 2002). Nesse sentido, a prática teatral na escola acabava tendo um caráter instrumental e contextualista, baseado em um conceito difundido por Herbert Read, poeta e crítico de arte inglês, que incentivava a fixação de conteúdos *através* da Arte, e não priorizava o ensino da linguagem em si (Japiassu, 1999).

Este caráter instrumental do teatro na escola foi chamado de “Método Dramático”, e tinha por objetivo criar encenações a fim de facilitar a “assimilação” de conteúdo das diferentes disciplinas do currículo escolar. Com a ampliação das pesquisas em Educação na segunda metade do século XX, bem como o aprofundamento das abordagens psicopedagógicas no desenvolvimento infantil, o ensino das artes no âmbito escolar passa a ser considerado como de extrema relevância, adquirindo uma abordagem essencialista ou estética:

Importante meio de comunicação e expressão que articula aspectos plásticos, audiovisuais, musicais e linguísticos em sua especificidade estética, o Teatro passou a ser reconhecido como forma de conhecimento capaz de mobilizar e coordenar as dimensões sensório-motora, simbólica, afetiva e cognitiva do educando, tornando-se útil na compreensão crítica da realidade humana culturalmente determinada. [Dessa maneira] [...] O Teatro e as Artes, de acordo com essa abordagem, são concebidos enquanto linguagens, como sistemas semióticos de representação especificamente humanos. Trata-se, nesta perspectiva, de estudar a complexidade das linguagens artísticas e suas especificidades comunicacionais enquanto sofisticados sistemas arbitrários e convencionais de signos. Destaca-se, na abordagem estética, a necessidade de apropriação pelo aluno das linguagens artísticas - instrumentos poderosos de comunicação, leitura e compreensão da realidade humana (Japiassu, 1999, p. 134-135).

Entre os diferentes métodos de aplicação da prática do teatro na escola, o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin (1906-1994) ganhou muitos adeptos no mundo, e, especialmente no Brasil, professores que trabalham com o teatro identificaram-se com esta proposta. Spolin foi uma atriz, professora e diretora de teatro norte-americana que nos anos 1960 sistematizou uma série de exercícios e

jogos utilizados ao longo da sua carreira, e incluiu outros que adaptou das diferentes culturas, de conhecimento popular e que também serviam aos propósitos da criação cênica teatral. Este sistema pedagógico do Teatro priorizou o desenvolvimento do caráter improvisacional do fazer teatral; as relações intersubjetivas concebidas nas atividades coletivas, direcionadas à potencialização do sentido da construção cênica; e a apropriação de algumas convenções teatrais (Spolin, 2010).

Em um contexto mais regionalizado, ocorrido nos anos 1950 no Brasil, cito o trabalho da professora gaúcha Olga Reverbel, que estabeleceu a prática do teatro em âmbito educacional através do projeto para formação de professores do Teatro Infantil Permanente, no Instituto de Educação [Porto Alegre/RS], utilizando os jogos dramáticos para esse fim. O seu método era constituído por quatro características básicas:

VOLUNTÁRIA: quando o professor esclarece que a atividade será com a participação dos alunos de forma voluntária, isto é, a atuação somente irá acontecer se eles estiverem interessados. Aos que não estiverem interessados cabe outras atividades. **ATIVA:** as atividades dramáticas demandam ação. **COLETIVA:** geralmente as atividades propostas são realizadas em grupos de dois, três, quatro ou dez alunos. Considerando que o fazer teatral é uma tarefa de grupo, esta propicia a interação social. **GLOBAL:** é reunir as outras áreas, como por exemplo: pesquisar música e artes visuais para compor um espetáculo de teatro (Nunes, 2006, p. 16).

Reverbel desenvolveu com seus estudantes atividades globais de expressão, buscando compreender e ampliar os meios de expressão desses estudantes, além de identificar as personalidades deles de acordo com as escolhas de abordagens e resoluções das atividades que ela propunha através do teatro. A educadora sempre prezou pela liberdade das atividades artísticas, permitindo aos estudantes que buscassem livremente emitir suas ideias e manifestações corporais, efetivando, assim, um olhar avaliador dos processos de construção artística para além do esperado “produto final” que, na sua opinião, não era mais importante do que o crescimento do estudante no que diz respeito a sua espontaneidade, imaginação, observação e percepção (Reverbel, 1996).

Como docente da área do Teatro pude e ainda posso acompanhar esses

olhares diversos para a Arte na escola [e aqui me refiro à Arte como área de conhecimento, abrangendo as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro], em que o desconhecimento das práticas perpassa diferentes âmbitos da Educação, desde a institucional até a familiar. Ainda existem as solicitações para criar o “teatrinho” para a festividade da escola, totalmente desvinculadas de um contexto pedagógico artístico, estético e processual. Obviamente que, se for desejado pelos estudantes, os processos de conhecimento desenvolvidos a partir da linguagem teatral podem e devem ser apresentados para a comunidade escolar. Também já ouvi relatos de “trauma de público” surgido a partir de apresentações teatrais malconduzidas, expondo os estudantes de forma equivocada e provocando uma experiência negativa com o teatro. Todos estes aspectos devem ser observados pelo docente, priorizando sempre a possibilidade do trabalho com o teatro na escola de maneira prazerosa, lúdica, acolhedora com as diferenças e com os desafios. A resistência aos olhares e o medo da exposição passa por todos, mas, ao final de uma apresentação, quando se ouve a plateia batendo palmas, todo o medo passa e a vontade de voltar para o palco é, muitas vezes, maior.

1.2 Corpo, pandemia, experiências criadoras e as relações online da escola

A escola, como espaço de convivência e experiências, sofreu um grande impacto no século XXI ao ver-se confrontada com um momento de isolamento social provocado pela pandemia mundial de Covid-19, ocorrida mais intensamente entre os anos de 2019 e 2021, e que trouxe alguns novos paradigmas para o mundo, obrigando nações a tomarem medidas sanitárias rígidas, entre elas, o isolamento social. A escola, nesse sentido, não ficou fora disso. Os professores foram obrigados a trocar as salas de aula presenciais pelas aulas remotas, utilizando plataformas diversas de interação online para não perder o contato mínimo com os estudantes. E aqui destaco a palavra “mínimo” por conta de toda a desigualdade social que a pandemia “escancarou”, ao deixar à margem da educação uma boa parcela de estudantes em condições financeiras precárias, com famílias extensas, que muitas vezes tinham na escola um dos únicos locais de segurança alimentar e de convívio coletivo mediado.

A precariedade, se antes já existia sob outras vestimentas na vida destes estudantes, tornou-se quase insustentável, fazendo com que muitos evadissem da

escola para auxiliar a família a ganhar dinheiro a fim de, pelo menos, se alimentarem. Aulas remotas que exigiam minimamente um celular com acesso à internet eram utópicas em muitos casos, e quando a família dispunha de um aparelho, havia vários estudantes para o utilizarem em um mesmo período. Quem esteve diretamente ligado à educação pública naquele momento, como eu, tem alguma noção do caos educacional que se evidenciou tão escancaradamente na realidade brasileira. Sobre essas questões, mostra-se vital que ocorram medidas mínimas para mudanças efetivas em vários pontos ligados à educação pública do Brasil, e uma delas, seguramente, é a inclusão das tecnologias digitais online de forma concreta nos processos educacionais, nas diversas áreas do conhecimento. Muitas discussões aprofundaram-se em relação ao ciberespaço e às trocas sociais, estabelecidas agora mais fortemente nos moldes digitais/online, tensionando-se a qualidade destas trocas, bem como os espaços digitais como lugares de manipulação de massa e condução passiva de consumo, em detrimento de um efetivo espaço de criação, produção e circulação de sentidos e subjetividades.

No ano de 2022, a quase totalidade das escolas retornou ao ensino presencial, e muitos destes mecanismos utilizados para promover as aulas remotas durante o ápice da pandemia foram praticamente “abandonados”. Um contrassenso de um discurso que salientava a importância das tecnologias digitais online na educação, mas que no primeiro momento que se deparam com o “novo normal”, retomam práticas que já não são suficientes para “dar conta” das demandas educacionais em um mundo profundamente desconstruído e despido da “maquiagem social” até então utilizada. Tentar desacelerar o investimento em tecnologias na área da educação configura-se como um grande retrocesso que se deve combater ou, no mínimo, questionar. Assim, incentivar o uso das tecnologias digitais online no ambiente escolar através de projetos e práticas que contribuam com um efetivo letramento digital, com um amplo e democrático acesso à rede como campo de pesquisa e interação, é premissa básica e compromisso necessário de políticas e práticas educacionais que estejam realmente alinhadas ao projeto de uma educação de qualidade, para todos.

Desse modo, práticas diversas disparadas durante esse período, para além do uso emergencial a que se propuseram naquele momento, que incentivem o uso das tecnologias digitais como recurso interativo explorado com efetiva qualidade,

podem contribuir com a expansão das experiências criadoras dos sujeitos, dentro e fora do ambiente escolar, recursos estes que não podem ser descartados pelas instituições e profissionais da educação simplesmente porque, aparentemente, não se mostram mais tão “necessárias” ao cotidiano escolar. Não se pode “tapar” os olhos para uma realidade contemporânea tecnológica digital e permitir que outras instâncias (grandes empresas e corporações) menos qualificadas tomem conta dos processos de aprendizagens de crianças e jovens, trazendo discursos tendenciosos, sem intenção de criar dinâmicas reflexivas e questionadoras das realidades humanas. Só se torna apto a criar realidades aquele que tem a liberdade de pensar e entusiasmo para modificar caminhos. A criação, ou criatividade, nesse sentido, não pode ser “vendida” como ideia de mercadoria, mas incentivada por desafios concretos de experimentação e pesquisa. Assim, vê-se muitas maneiras de entendimento da criatividade ou de experiências de criação utilizadas de forma intuitiva, sendo desejáveis – porém pouco aprofundadas – assim como a noção de “virtual” no que tange às práticas online e o ciberespaço, especialmente frente às desigualdades e os desafios escancarados pela pandemia de Covid-19 no Brasil e no mundo. Segundo Pierre Lévy,

[...] a virtualização constitui justamente a essência, ou a ponta fina, da mutação em curso. Enquanto tal, a virtualização não é nem boa, nem má, nem neutra. Ela se apresenta como o movimento mesmo do “devir outro” – ou heterogênese – do humano. Antes de temê-la, condená-la ou lançar-se às cegas a ela, proponho que se faça o esforço de apreender, de pensar, de compreender em toda a sua amplitude a virtualização (Lévy, 1996, p.2).

Lévy explica que, segundo a filosofia, o virtual não está em oposição ao real, mas sim ao atual, pois uma e outra são maneiras de ser diferentes. Existe uma potência no virtual que é considerada pelo autor como um *complexo problemático*, em que uma atualização é necessária, a fim de produzir novas ideias e qualidades, retroalimentando o virtual. Assim, “virtualizar uma entidade qualquer consiste em descobrir uma questão geral à qual ela se relaciona, em fazer mutar a realidade em direção a essa interrogação e em redefinir a atualidade de partida como resposta a uma questão particular” (Lévy, 1996, p. 7).

Mesmo que não haja uma definição “realista” dos lugares comuns em que os sujeitos transitam, como o espaço físico e geográfico ordinários, a virtualidade não é imaginária, ela produz efeitos, inclusive em termos de velocidades

qualitativamente novas em espaços-tempos mutantes (Lévy, 1996). O autor reforça essa questão quando afirma que

[...] a virtualização é a dinâmica mesma do mundo comum, é aquilo através do qual compartilhamos uma realidade. Longe de circunscrever o reino da mentira, o virtual é precisamente o modo de existência de que surgem tanto a verdade como a mentira (Lévy, 1996, p. 101).

Em relação ao corpo virtual, este ganha dimensões ampliadas, multiplicadas, tornando-se uma reinvenção, ou uma heterogênesse do humano:

Meu corpo pessoal é a atualização temporária de um enorme hipercoipo híbrido, social e tecnobiológico. O coipo contemporâneo assemelha-se a uma chama. Frequentemente é minúsculo, isolado, separado, quase imóvel. Mais tarde, corre para fora de si mesmo, intensificado pelos esportes ou pelas drogas, funciona como um satélite, lança algum braço virtual bem alto em direção ao céu, ao longo de redes de interesses ou de comunicação. Prende-se então ao coipo público e arde com o mesmo calor, brilha com a mesma luz que outros corpos-chamas. Retorna em seguida, transformado, a uma esfera quase privada, e assim sucessivamente, ora aqui, ora em toda a parte, ora em si, ora misturado. Um dia, separa-se completamente do hipercoipo e se extingue (Lévy, 1996, p. 17-18).

Lévy ainda esclarece o significado de ciberespaço e cibercultura, que fazem parte da condição da virtualidade:

O ciberespaço [que também chamarei de “rede”] é o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. Quanto ao neologismo “cibercultura”, especifica aqui o conjunto de técnicas [materiais e intelectuais], de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço (Lévy, 1999, p. 16).

O ciberespaço, como esse espaço desterritorializado [no sentido geográfico comum do termo] permite que os indivíduos estejam em relação, experienciando diversas situações e aprendendo continuamente através de outros contextos, diferentes daqueles calcados em uma presença física material, em um espaço predeterminado. Isso amplia possibilidades de ações e reações entre e por causa das coletividades, imprimindo uma dinâmica até então apenas sonhada e efetivada nas páginas literárias de ficções científicas.

A escola, ousando dizer aqui, “ciberespacializada” durante o período da pandemia, é uma instituição formalizada de grande relevância na vida do indivíduo, pois é lá que normalmente ocorre a ampliação das suas relações sociais e afetivas, bem como as diversas experiências que irão auxiliar no seu desenvolvimento integral. Baseada nos estudos de Vygotsky sobre as experiências criadoras do indivíduo, e também vinculada a uma ideia de nomadismo intelectual, que interage com diferentes perspectivas marginais, nas bordas dos pensamentos heterogêneos, desejo tensionar alguns conceitos principalmente vinculados ao desenvolvimento da organização escolar, sobretudo no decorrer do Ensino Fundamental brasileiro, em que geralmente as atividades curriculares e a estruturação do currículo fundamentam-se, com certa frequência, a meu ver, nas concepções da teoria do pesquisador Jean Piaget (1999) sobre o desenvolvimento cognitivo complexo do ser humano, especialmente organizado em estágios de desenvolvimento⁸.

O ensino formal dos estudantes brasileiros atualmente está estruturado dentro da Educação Básica, e subdividido em Educação Infantil, Ensino Fundamental [Anos Iniciais - 1º a 5º ano, e Anos Finais - 6º a 9º ano, em geral] e Ensino Médio⁹. Levando em consideração a teoria de Piaget, os Anos Finais, que compreendem normalmente estudantes com idades entre 12 e 15 anos, estão alinhados com o estágio 4 de desenvolvimento, o chamado “operacional-formal”. Nesse estágio, o teórico explica que o indivíduo é capaz de utilizar largamente a reflexão abstrata e lógica para resolver problemas, planejar o futuro e compreender o mundo ao seu redor. Assim, é possível perceber uma organização escolar que projeta os temas das diferentes áreas do conhecimento humano de maneira mais intrincada e em um nível de complexidade cada vez maior, levando em conta essa maturação do indivíduo.

⁸ Jean Piaget foi um importante estudioso da psicologia evolutiva e desenvolveu em seus estudos a teoria dos estágios do desenvolvimento cognitivo humano, revolucionando o campo da educação moderna. Dividiu estes estágios em quatro momentos: sensório-motor (0- 2 anos); pré-operatório (2 - 7 anos); operatório concreto (7 - 11 anos); operatório formal (11 anos em diante). Não é pretensão deste trabalho aprofundar-se sobre a teoria piagetiana, pois já existe vasto material produzido, mas sim, tecer relações e contrapontos importantes para a ampliação de uma perspectiva de educação diversificada para além da esfera individual, levando em conta as relações histórico-sociais para a aprendizagem, perspectiva esta amplamente discutida por Vygotsky.

⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso: 15 jan 2022.

Aqui posso observar, de forma assistemática, e na minha trajetória como professora de Arte, um distanciamento grande dos estudantes com as atividades de cunho mais artístico, sensível e lúdico, por entenderem [ou serem levados a isso] que esse tipo de abordagem é realizado com crianças e, portanto, isso é “inapropriado” para a idade deles, em muitos casos, afirmando que “não tem imaginação” ou que “não são criativos”. Questiono se esse tipo de “crença” não vem exatamente da concepção de que devem preocupar-se com um mundo adulto de forma exclusivamente lógico-racional. Se levarmos em conta os escritos de Vygotsky baseados em Théodule Ribot, vamos compreender que as atividades da imaginação são consideradas funções essenciais da mente humana tanto quanto as atividades racionais e lógicas, e que elas entram em desequilíbrio com a entrada no mundo adulto, por acreditar-se que estão colocadas como forças competitivas. O que na criança apresentava-se como uma atividade livre e menos controlada, não é necessariamente por isso mais rica, pois que depende de uma quantidade e qualidade maior de experiências, só adquiridas com o passar do tempo. Assim, com a passagem da criança para a vida adulta, existe uma adaptação da imaginação em relação com as condições racionais, sendo a imaginação considerada mista (Vygotsky, 2009). O que quero ressaltar é que há uma espécie de anulação dessa atividade imaginativa em detrimento de uma condição racional de relação com a vida cotidiana, enfraquecendo no indivíduo a sua capacidade criadora, passando, em geral, a ocorrer apenas de maneira esporádica e, a meu ver, desacreditada:

A imaginação criativa entra em declínio – esse é o caso mais comum. Apenas os dotados de imaginação fértil são exceção; a maioria, aos poucos, entra na prosa da vida prática, enterra os sonhos de sua juventude, considera o amor uma quimera, etc. Isso, no entanto, é uma regressão e não um aniquilamento, porque a imaginação criadora não desaparece em completo em ninguém, elas apenas transforma-se em casualidade (Vygotsky, 2009, p. 47).

Por isso a importância de rever-se abordagens e metodologias que não levem em conta a capacidade imaginativa e criadora dos estudantes, desconstruindo alguns entendimentos que não dialogam com os desejos e necessidades de indivíduos criadores ou inovadores, tão “desejados” na sociedade contemporânea.

Se estendermos esses tensionamentos para a questão das tecnologias na

escola, em especial as digitais e online, teremos outros desafios, como uma espécie de “embate” entre a instituição secular e tradicional que é a escola, e os dispositivos digitais contemporâneos, com as suas relações imediatistas, virtualizadas e inconstantes. É fato que os dispositivos tecnológicos de uso digital e online “invadiram” a escola, no entanto, no lugar de apropriarem-se desses dispositivos de modo amplo, abrindo as relações para além dos muros escolares, alguns profissionais da educação acabam por proibi-los e deixam em segundo plano o seu uso, tentando voltar incessantemente à figura do professor como elemento centralizador do conhecimento, gerando conflitos entre estudantes e instituição, assim como aponta a pesquisadora Paula Sibilia:

[...] são justamente essas crianças e esses adolescentes, que nasceram ou cresceram no novo meio ambiente, os que devem se submeter diariamente ao contato mais ou menos violento com os envelhecidos rigores escolares. São eles que alimentam as enferrujadas engrenagens daquela instituição de confinamento fundada há alguns séculos e que, mais ou menos fiel a suas tradições, continua operando com o instrumental analógico do giz e do quadro-negro, dos regulamentos e dos boletins, dos horários fixos e das carteiras enfileiradas, da prova escrita e da lição oral. No entanto, se a atmosfera na qual estamos imersos tem mudado tanto, a pergunta retomada aqui seria a seguinte: para que precisamos, agora, das escolas? O que gostaríamos que esse artefato fizesse com os corpos e as subjetividades que todos os dias entram e saem de seus domínios? (Sibilia, 2012, p. 204)

As tecnologias digitais e online são sedutoras e promotoras da velocidade das interações e informações trocadas quase que em tempo real, pelo mundo afora. Se para os adultos já é um recurso atualmente indispensável, para os jovens adolescentes se mostra a “porta de alívio” de um mundo escolar entediante para um mundo colorido, intenso e estimulante. Se tivéssemos a oportunidade de escolher entre uma experiência prazerosa e outra maçante, teríamos dúvidas por qual decidir? Como diz Sibilia, a escola corre sérios riscos de extinção quando não corresponde aos anseios e necessidades dos estudantes do século XXI, portanto, criar experiências coletivas e cognitivas que façam sentido para as novas gerações é um grande desafio, que pode ser investigado a partir de pequenas ações que dialoguem com as diferentes necessidades dos estudantes, da escola e da sociedade como um todo. Se a escola e a pesquisa em Educação não assumirem efetivamente tal desafio, abre-se um espaço gigantesco, bastante perigoso, para a colonização de tais práticas por lógicas eminentemente tecno-comerciais que “vendem” soluções tecnológicas, acelerada e sedutoramente, para problemas que

sequer chegamos efetivamente a nos colocar como educadores.

1.3 “Você ainda consegue imaginar?” – O corpo docente na busca pela compreensão da presença online

Com todo esse movimento educacional e artístico, tensionado por um período desafiador político, social, sanitário e pedagógico, o corpo, nossa principal “ferramenta” de trabalho no teatro, é convidado a ser ressignificado, conscientizado, “poetizado”. Somente quando fui acadêmica do curso de licenciatura em Teatro é que pude me reencontrar com essa singularidade que traduz o ser-no-mundo de modo complexo. Certamente que essa conscientização pode ocorrer por outros meios, mas, como pudemos perceber em alguns apontamentos anteriores sobre os fatores que são mobilizados no contato com a Arte, é inevitável que façamos um destaque para esse modo de olhar para o corpo, olhando para si e para o entorno também, de forma sensível, poética, crítica e reflexiva. Como docente, fui buscando práticas que pudessem auxiliar os estudantes a olharem para esse corpo, conhecê-lo, apropriarem-se das suas possibilidades e ressignificar as suas relações consigo mesmo e com os outros. Esse processo é longo, e, na maioria das vezes, apenas conseguimos “colocar a sementinha”, sem chegar a ver o nascimento de um novo potencial de ser e estar no mundo. Mas sabemos, no nosso íntimo, que ele está lá de alguma forma, aguardando o momento de germinar.

Essa necessidade de ressignificação não fica apenas centrada no estudante, ela existe em constante movimento também no docente em alguma medida, pois o mundo muda, e por conta da força de tais movimentos encontrados nas pesquisas, metodologias educacionais e na própria concepção de ser humano e sociedade que vai se modificando com o passar do tempo, encontrei-me na inquietação de perceber o meu corpo como forma de ser e estar no mundo, e também como forma poético-expressiva nos processos interacionais em ambiente online. Desejando proporcionar ao corpo do outro – em especial de jovens adolescentes – a possibilidade dessa troca corporal através do teatro em plataformas digitais online, eu mesma me surpreendi ao compreender que não tinha nenhuma vivência teatral nesse sentido, não sabia ainda como acessar poéticas da cena através do encontro “à distância”.

Aqueles que já experimentaram a fisicalidade e presencialidade do contato humano na construção das narrativas corporais no teatro comungam da minha apreensão a respeito de um encontro sob outras regras, que não mais aquelas tão conhecidas do nosso toque e do nosso suor. Uma presença colocada à prova, talvez mais para aqueles que conhecem a versão física/coletiva da prática teatral do que para aqueles em que tudo é novidade. Talvez daí a nossa angústia, porque isso para nós é novo também. Neste sentido, trago as reflexões da professora e pesquisadora Luciana Gruppelli Loponte, que aponta a necessidade da *docência artista*, ou seja, um tipo de postura que vai além da formação docente que mantém métodos pedagógicos estanques e previsíveis, objetivando produções “adequadas” ao contexto escolar. Adequadas, aqui, vem como sinônimo de enquadradas, com respostas previsíveis e “palatáveis”. A docência artista traz, em si, liberdade para expandir os horizontes muitas vezes limitados, contidos na área da educação:

Trata-se, sim, de um sujeito cuja formação vai além das pretensões modernas de estabilidade, conscientização e acabamento, em direção a uma prática de liberdade ou, ainda, um permanente “tornar-se aquilo que se é”, cujo fim, felizmente, é inatingível. Trata-se de uma formação marcada pelas possibilidades de invenção contínua de si mesmo e não pela descoberta ou reencontro de um *si* que estaria oculto ou de uma consciência a ser desvelada. Pressupostos tais como esses não pretendem, no entanto, deixar-nos cair em um suposto vazio relativista que paralisaria a nossa capacidade de agir e de pensar sobre os processos de formação docente. Assumirmos as incertezas e a nossa descrença sobre as verdades únicas não indica, diferente do que possa parecer a algum leitor desatento, eximir-nos do compromisso e da responsabilidade de pensar e problematizar modos de constituir a docência, e buscar modos mais abertos e flexíveis – mais artistas – diante da tarefa cada vez mais complexa que é educar em tempos contemporâneos. Seríamos capazes de constituir “estéticas da existência” ou “estéticas da docência”, marcadamente plurais, contingentes, inconformadas? (Loponte, 2013, p. 36)

Esses pensamentos-afetos transbordaram após o anúncio de uma formação para artistas de teatro em plataformas digitais online, promovido pelo Niterói em Cena¹⁰, que é um festival tradicional de teatro realizado na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro, há aproximadamente 14 anos. Na edição citada, em função da pandemia de Covid-19 à qual o mundo foi exposto, a configuração desse festival foi alterada para o caráter formativo, com culminância no festival em si no mês de janeiro de 2022, ou seja, os trabalhos criados a partir da formação é que

¹⁰ <https://www.niteroiemcena.com.br> Acesso: 07 mai 2022.

compunham a grade de apresentações do festival, exclusivamente no modo online/remoto.

Sem nenhuma dúvida, submeti a minha inscrição e gravei um vídeo defendendo o meu desejo de participar desse evento/formação. Após a empolgação do “calor da hora”, me distanciei do objeto do desejo, a fim de olhar e analisar esse meu corpo, acostumado a outras trocas, agora na expectativa de uma seleção para experimentar criações poéticas diferenciadas, e então o receio de não estar à altura de tal criação tomou conta de mim. Duas semanas depois eram anunciados os selecionados para o projeto, entre os quais fiquei como aluna ouvinte, acompanhando os processos, porém, sem exercitar diretamente a criação, apenas como observadora das experimentações dos colegas. Mesmo assim, a experiência de acompanhar parte da caminhada foi fundamental para as minhas reflexões pessoais a respeito das poéticas do corpo de teatro no ambiente online, e para entender que as apreensões que eu vivenciava passavam igualmente por estes colegas da Arte.

Dos encontros que tive a oportunidade de acompanhar, pude registrar impressões e técnicas que certamente agregaram aos meus processos de pesquisa. A primeira delas está ligada à frase de recepção do encontro online, ocorrido na plataforma Zoom, com uma música “ambiente”, na qual o mediador nos provocava com a singela pergunta: “Você ainda consegue imaginar?”. Esse tempo inicial nos foi dado para pensar sobre isso, sentir a música, observar os “boa noites” e as palavras de satisfação pelo encontro, que subiam no *chat*. Os teatreiros sabem e sentem a vibração no corpo quando entram nesse lugar especial que é o espaço cênico, com uma aura específica, que já nos coloca em outro estado de ser. Impressionantemente, esse lugar online também me causou essa sensação, tanto que não consegui segurar as lágrimas, provocadas pelo momento e pela comunhão, em que, mesmo à distância, nos encontrávamos ali.

Após as saudações iniciais dos organizadores do festival e do mediador, passou-se a algumas práticas diferenciadas de apresentação, sempre explorando as possibilidades técnicas que esse ciberespaço proporcionava. Como em qualquer encontro inicial presencial na prática do teatro, o mediador, muito gentilmente, e compreendendo a ansiedade que percorria a todos naquele momento,

convidou-nos para um relaxamento através da respiração, inspirando e expirando. Enfatizou a importância da escuta naquele ambiente, solicitando que os participantes selecionados¹¹ abrissem os seus microfones e falassem até cinco palavras soltas ou frases que dessem pistas, indiretamente, de onde cada um falava. No *chat*, os outros iam tentando adivinhar em que região do país eram utilizados aqueles termos.

Em um segundo momento de atividades, ele pediu para que todos os participantes estivessem com as câmeras abertas na tela¹² e, a cada frase que dissesse, caso o participante se sentisse representado por ela, deixaria a câmera ligada, caso contrário, que desligasse. Esse foi um exercício bastante interessante, pois permitiu uma mobilização digital que causava inicialmente diferentes composições visuais ao vivo na tela, ao mesmo tempo que nos fazia conhecer melhor cada participante de acordo com suas crenças pessoais, convicções, desejos, medos, paixões, entendimento de mundo. As frases eram das mais diversas, tais como: “Eu estou feliz em estar aqui”, “Eu estou com medo”, “Eu vivo exclusivamente de teatro”, “Eu estou na pista pra negócio”, “Eu ainda acredito em um país melhor”.

O mediador desse primeiro encontro trouxe, ao final dos exercícios, algumas considerações e falou sobre a importância de entender que o espaço online que ora estava sendo utilizado servia como suporte para a sensibilização, potencializando experiências híbridas e colocando em xeque várias concepções “tradicionais” que passam pelo reiterado questionamento sobre “o que é teatro”. Desde o início da pandemia, acompanhei de perto a angústia de muitos colegas que trabalham como atores, atrizes, diretores e produtores teatrais, ao verem suspensas suas atividades da noite para o dia, sem nenhum suporte financeiro imediato¹³. Essa situação fez com que muitos tivessem que se reinventar como

¹¹ Os ouvintes não podiam interagir mesmo que quisessem, pois o Zoom, que foi a plataforma utilizada para os encontros, tinha dispositivos que o anfitrião da reunião podia programar e selecionar aqueles que poderiam ou não interagir durante as atividades propostas.

¹² Diferentemente de outras plataformas virtuais, o Zoom permite que o anfitrião controle [ou abra mão desse controle] sobre quem pode abrir a câmera ou microfone, bem como selecionar que participantes estarão aparecendo na tela, aumentando as possibilidades do trabalho cênico de forma primeiramente improvisada, e depois, organizada.

¹³ A Lei Aldir Blanc, que proporciona direcionamento de verbas federais para a área cultural, entrou em vigor apenas no final de junho de 2020, fazendo com que muitos trabalhadores da cultura passassem por sérias dificuldades financeiras desde que houve o decreto de suspensão de atividades em espaços culturais. Lei Aldir Blanc: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.017-de>

peças e como artistas, e algumas tentativas de exploração do ambiente online foram sendo colocadas em prática, de forma assistemática, experimental, o que gerou um amplo debate e por vezes até combate sobre o entendimento do que é teatro, o que é audiovisual, e onde está a “presença” na arte do encontro físico, tão caro ao ambiente teatral. Pesquisadores e pesquisadoras, artistas e profissionais do teatro mobilizavam-se para tentar entender esse fenômeno experimental que estava se desenhando em um outro contexto, um contexto pandêmico, de crise sanitária internacional e, paradoxalmente, lutando para não mudar os conceitos basilares sobre as definições de teatro.

No primeiro encontro da formação ficou claro que não havia respostas prontas sobre nada, e que aquele espaço seria importante para provocar esses afastamentos do que, até então, no teatro, era dado como canônico. Mesmo com muitas dúvidas, todos nós, participantes e ouvintes, estávamos ansiosos e esperançosos para se colocar novamente em estado de “jogo”, de abertura para novos processos e descobertas, além do que já era conhecido.

O segundo encontro, ocorrido na mesma semana do primeiro¹⁴, trazia agora questões mais técnicas de compreensão sobre o Zoom. Esta é uma plataforma digital interativa que se tornou muito acessada, em conjunto com o Google Meet¹⁵, durante o período de suspensão de aulas e encontros presenciais por possibilitar

[29-de-junho-de-2020-264166628](#) (acesso: 30 dez 2022). Lei de regulamentação de atividade essenciais no início da pandemia, não incluindo a área da cultura, ficando esta, portanto, proibida de desenvolver atividades presenciais: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10282compilado.htm (acesso: 30 dez 2022).

¹⁴ A formação, que se denominou Programa de Capacitação em Teatro Virtual, ocorria duas vezes na semana, nas terças e quintas, com módulos que se encerravam a cada quinze dias. Dividido em quatro módulos, a formação iniciou-se em outubro/21 e encerrou em final de novembro do mesmo ano, com as seguintes temáticas: Módulo 1: Escolha e otimização de ferramentas técnicas virtuais, com Juracy de Oliveira (Pandêmica Coletivo Temporário de Criação - RJ); Módulo 2: Captação e engajamento de audiência para projetos artísticos em redes sociais, com Letícia Leiva (Rizoma Comunicação e Arte - BH); Módulo 3: Diálogos e interlocução de linguagens entre o teatro e o audiovisual, com Miwa Yanagizawa (AREAS Coletivo - SP); Módulo 4: Criação artística coletiva não presencial, com Rodolfo Garcia Vásquez (Os Satyros - SP). Por motivos profissionais, pude acompanhar apenas o módulo 1.

¹⁵ Sobre essas plataformas digitais, é possível acompanhar maiores informações no artigo “Ensino Remoto: análise comparativa do Zoom e do Google Meet no contexto educacional”, disponível em: http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/anais_linguagem_tecnologia/article/view/17836 (acesso: 03 jan 2022). Como os processos tecnológicos são céleres e buscam atender as necessidades apontadas pelos usuários, algumas das limitações evidenciadas no artigo sobre esses espaços online já foram modificadas no que diz respeito a uma aula “tradicional” (a meu ver), que serviu de base para o artigo (com métodos como exposição do professor do tema a ser estudado, quadro branco virtual, interação de estudantes através do *chat* e/ou microfone e câmera, por exemplo). Nesse sentido, em uma exploração online da forma artístico-teatral, o Zoom oferece possibilidades interacionais que podem dialogar com uma busca mais específica na área das Artes.

reuniões remotas, tentando disponibilizar instrumentos que ofereçam proximidade com a qualidade de um encontro presencial, especialmente no caso de aulas do ensino formal. Tais instrumentos, como inserção de plano de fundo diferenciado, cores, imagens, adereços que ficam presentes na imagem capturada pela câmera [de usuários com a câmera aberta], possibilitam uma variedade de interações que podem auxiliar em improvisações teatrais, bem como a combinação de outras tecnologias digitais online que possam fazer um jogo de câmeras, por exemplo, em diferentes espaços daquele em que o ator/jogador está presente. Uma contextualização do exemplo acima ocorre quando o mediador demonstra que através de um aplicativo baixado diretamente no seu celular, ele poderia deixar a câmera conectada com o Zoom e, em um breve clicar, mudar a perspectiva da sua câmera para um outro cômodo da sua casa ou outra posição corporal. Essas mudanças poderiam ser feitas diretamente pelo artista ou então por alguém que o estivesse auxiliando, de forma remota mesmo, ampliando os olhares dos espectadores para os jogos de cena, ao vivo.

Em uma provocação formidável, o mediador nos perguntava: *“como é possível construir uma experiência metafísica da presença?”* Todas essas experimentações vêm para tentar de alguma forma responder, pelo menos em parte, esse questionamento. O ciberespaço, como um universo ainda em exploração, cai como um trovão na cabeça dos artistas, que ainda “tateiam” a superfície desse lugar [ou não-lugar¹⁶]. Desconstruções instigantes para quem olha e tenta entender esse movimento em que está se buscando novas versões e revisões de tantas coisas, entre elas, dessa presença no ambiente online, da potência expressivo-comunicativa do teatro a partir de criações híbridas, explorando a potência de signos, como bem fala a atriz Quitéria Kelly, do Teatro Carmin [RN]:

¹⁶ Termo empregado pelo professor e pesquisador Marc Augé, que define que os não-lugares são espaços “nos quais permanecemos em trânsito, em espera ou apenas de passagem. Não-lugares se consolidam na contemporaneidade supermoderna e tendem a exercer uma espécie de efeito dissolvente sobre a maneira pela qual nós nos relacionamos ou pensamos nossa identidade e a representamos” (Tosi, 2014, s.p.).

A gente de teatro experimentou essa nova estética. Essa estética da precariedade do que se tinha em casa mesmo. Como criar histórias? Como trazer uma história como a de Jacy que fala sobre a Segunda Guerra Mundial, sobre a história do Rio Grande do Norte, sobre nossas perdas, sobre solidão, velhice e abandono estando na sala da minha casa? Aí entra o diálogo entre teatro e cinema. No cinema, isso seria mais complicado. Mas como estamos falando de teatro, a gente tem o poder do simbolismo. Os signos. Essa caneta pode ser outra coisa no teatro. A gente estabelece um acordo e eu começo a fumar esse cigarro, por exemplo. Uma das coisas legais do teatro híbrido online é essa possibilidade que o cinema não consegue extrapolar.¹⁷

Neste encontro tivemos a oportunidade de assistir, em grupo, através da plataforma Zoom, o trabalho do Teatro Carmin chamado “A frasqueira de Jacy”, que foi criado em versão online especialmente para o projeto “Em casa com Sesc”, inspirado em um espetáculo que o grupo já tinha em formato presencial, chamado Jacy¹⁸.

No terceiro encontro deste primeiro módulo, o mediador continuou apresentando possibilidades de aplicativos que poderiam dialogar com a plataforma Zoom, ampliando o trabalho cênico, e retomou conceitos para serem debatidos, que se referem à presença, corporeidade e formato digital, acrescidos do fator “memórias”. O questionamento inicial era para saber [ou afirmar] se memórias transmitem presença. Para isso, propôs que os participantes, em menos de cinco minutos, buscassem algum objeto na sua casa que fosse relevante para a suas lembranças, que evocasse algo que falasse um pouco sobre quem esse participante é hoje. Assim que se passou o tempo proposto, os artistas iniciaram as suas falas sobre os objetos escolhidos. Dois depoimentos me chamaram muito a atenção pela similaridade entre eles e a dor que representavam. Foram falas de duas artistas transgênero que trouxeram como artefato um canivete. Uma delas, bastante emocionada, contou sobre as dificuldades vivenciadas diariamente como uma mulher transgênero, a ponto de sofrer violência física na rua, e, a partir daí, munir-se com um canivete que servia como uma espécie de “escudo” de proteção contra ameaças desse tipo. Passou a utilizar também canivetes “invisíveis”, cortando falas agressivas contra a sua pessoa através da sua voz e da sua postura

¹⁷ Depoimento presente no texto de Juracy de Oliveira. **Diário de bordo virtual** – julho de 2021. Questão de Crítica: Revista eletrônica de críticas e estudos teatrais. Disponível em: <http://www.questaodecritica.com.br/2021/09/diario-de-bordo-virtual/#more-6992> Acesso: 03 jan 2022.

¹⁸ Uma breve contextualização da história abordada nessa encenação teatral pode ser assistida no link do canal do Youtube do Sesc Paraty: <https://www.youtube.com/watch?v=UOmb7d3Eb-g> Acesso: 03 jan 2022.

mais introspectiva, tentando passar despercebida para não ser importunada. Com voz embargada, confessou para o grupo que se sentia incluída e respeitada, e que ali conseguia renunciar ao canivete protetor. A outra artista transgênero parecia mais confortável com a demonstração do seu objeto, explicando que já estava bastante acostumada a andar com o canivete e não tinha medo de usá-lo, se necessário fosse.

Após a atividade proposta, conhecemos um experimento que iniciou-se durante a pandemia, em 2020, intitulado “Museu dos Meninos”¹⁹, projeto desenvolvido na favela do Complexo do Alemão [RJ] e arredores, que tem por objetivo evidenciar ações artísticas desenvolvidas por moradores, na área do audiovisual, das artes cênicas e das artes visuais, trazendo o mapeamento, a preservação e criação de memórias do povo preto favelado, conforme as palavras do criador do movimento, o ator e performer Mauricio Lima. Assistimos em grupo a um trabalho produzido por esse coletivo, intitulado apenas “Performance”. Aqui, os criadores concebem uma peça-performance que versa sobre as memórias evocadas a partir de cinco “artefatos” que de alguma forma reverberam nas suas histórias pessoais e dialogam também com as histórias do lugar em que moram, demonstrando a importância da memória como transmissora de presença. Presença que se reafirma na lembrança evocada do momento vivido e ressignificada no olhar do aqui-e-agora.

Por fim, o quarto encontro e o final daquele módulo convidava os participantes a experimentarem os instrumentos apresentados nos encontros anteriores e criarem poéticas possíveis dentro daquele espaço online, mesmo que ainda de forma mais improvisada, lúdica e prazerosa. Cada um tinha um tempo reservado para “disfarçar-se” com figurinos reais ou digitais através do aplicativo Snapcam²⁰, e improvisar uma pequena performance com música, enquanto os outros participantes e ouvintes tentavam descobrir, através do *chat*, quem era. Foi uma experiência muito descontraída e divertida, estimulando nos presentes naquela reunião a leveza e abertura às quais tanto o teatro nos convida a exercitar no encontro presencial, que é capaz de produzir o estado de jogo e a não

¹⁹ <https://www.museudosmeninos.com.br> (Acesso: 03 jan 2022).

²⁰ Aplicativo que permite a escolha de figurinhas ou disfarces digitais, como óculos, chapéus, maquiagens, etc., quando a câmera está ativada, seja ela do computador ou do celular. Informação disponível em: <https://support.snapchat.com/pt-BR/news/snap-camera> Acesso: 04 jan 2022.

antecipação de ações, que podem enfraquecer tentativas de jogar com o inesperado e com a surpresa de perceber novos arranjos cênicos, buscando, sobretudo, o orgânico no ambiente online.

O final deste módulo foi emocionante para todos, inclusive para o mediador, que foi de extrema delicadeza e acolhimento em um momento tão incerto e inseguro para os artistas da cena. Retornando à provocação inicial feita por ele, em que perguntava “você ainda consegue imaginar?”, procuro olhar para esses momentos experienciados com profundidade e reflito sobre a imaginação, que é tão cara ao artista, e entendo que ela seja o motor do seu fazer. Imaginar possibilidades e mundos diversos, contados sob outras regras, que foram impactados bruscamente por uma força maior que desequilibrou todo esse fazer. Como continuar imaginando histórias se a sua própria história foi reescrita sem ninguém lhe perguntar nada? Essa experiência, de alguma forma, devolveu a esses artistas a possibilidade de voltar a imaginar, de mostrar-lhes esperança e novos caminhos, desafiadores, porém, possíveis e fecundos.

1.4 Caminhos percorridos e descobertas sobre outras maneiras do teatro em perspectiva digital e online

Encontrar pares que caminhem na mesma direção, ainda que por percursos diferentes, torna-se um processo árduo, porém, salutar. Compreender os trajetos e olhares aplicados aos questionamentos que dialogam com as próprias questões de pesquisa colaboram com uma caminhada mais potente do pesquisador. Tocada por outras percepções e apreensões dos diferentes universos pelos quais transito, na arte e na educação, é necessário também trilhar o caminho da pesquisa. No caso do trabalho ora aqui exposto, alguns conceitos devem se destacar, a fim de dinamizar as buscas empreendidas, especialmente no banco de teses e dissertações da Capes e, posteriormente, através do buscador do Google Acadêmico, em artigos específicos e recentes sobre o tema de que trata a pesquisa.

Os termos “educação”, “estudantes adolescentes”, “ensino formal”, “teatro”, traziam uma amplitude de trabalhos que, em uma primeira revisão através de títulos e resumos, não fazia nenhuma aproximação relevante com o que se

desejava aprofundar aqui. Assim, estreitei os termos pesquisados para “ciberespaço” e “Teatro”, pois assim poderia ter uma ideia mais aproximada com aquilo que pesquiso. A partir desses termos, encontrei 849 resultados com o refinamento de busca demonstrado no quadro abaixo:

Termos de pesquisa	Teses e dissertações (CAPES) Período	Grande área do conhecimento	Área do conhecimento específica	Área de concentração
Ciberespaço e Teatro	Entre 2012 e 2022	Linguística, Letras e Artes	Artes e Teatro	Artes Cênicas e Educação

Quadro 1: Pesquisa no banco de Teses e Dissertações da CAPES (maio 2022)

Destes resultados, a grande maioria versava sobre a criação e a performance de artistas em ambientes diversos, utilizando tecnologias digitais, porém, em uma realidade presencial. Nos trabalhos voltados para o teatro na educação, especialmente na Educação Básica, foram encontradas as temáticas que abordavam a criação e montagem teatral no Ensino Médio; ensino do teatro em diálogo com a cultura africana e indígena; ensino do teatro para os Anos Iniciais da Educação Básica; mediação teatral para estudantes de EJA; ensino do teatro a partir de dispositivos tecnológicos, mas não necessariamente em ambiente online.

Minha pesquisa é atravessada diretamente pela suspensão presencial das aulas da educação formal, assim, sendo imposto aos professores a utilização de plataformas digitais para encontros remotos de forma online com os estudantes. Nesse sentido, a plataforma digital de reuniões online tornou-se a sala de aula oficial durante a pandemia, como já referido anteriormente, e nesse espaço não foram encontradas experiências do ensino do teatro com estudantes da Educação Básica nas pesquisas registradas no banco de teses e dissertações da Capes durante tal levantamento.

Certamente não se pode ignorar que muitas práticas dessa natureza aconteceram durante o período de distanciamento social, inclusive na educação informal, através de oficinas, divulgadas pelas redes sociais, porém, ainda sem o devido registro acadêmico em trabalhos de maior envergadura, como teses e dissertações. Levando em consideração estes dados, optei em incluir os estudos

preliminares divulgados por meio de artigos científicos, que pudessem trazer um pequeno panorama dos métodos empregados no ensino do teatro através de plataformas de reuniões online, visto que muitos grupos de teatro iniciaram essa jornada movidos pelo “instinto de sobrevivência” e adaptação aos novos tempos que a pandemia de Covid-19 impôs a estes artistas. Assim, busquei trabalhos que aproximassem, de alguma forma, a relação dos dispositivos tecnológicos digitais ou ambientes online com o ensino do teatro, especialmente no contexto escolar, compreendendo os mecanismos e métodos utilizados pelos pesquisadores nas suas pesquisas científicas.

Através do banco de teses e dissertações da Capes, encontrei o trabalho de três pesquisadores que envolviam diretamente a pesquisa do teatro em ambiente online, com dispositivos tecnológicos digitais ou a partir deles. O primeiro, de Paulo Henrique Dias, intitulado “Teatro-Digital 2.0.: Paradigmas e Poética com computadores”, desenvolvido na Universidade Federal da Bahia [UFBA], é uma tese produzida em 2016, porém, sem autorização para divulgação do seu conteúdo. O resumo aborda a criação cênica em ambiente online, mas não especifica se tal pesquisa teve como público-alvo o ensino de teatro de estudantes ou se foi realizado com atores e atrizes, a fim de gerar processos teatrais híbridos.

O segundo trabalho é de Wellington Menegaz de Paula, pela Universidade do Estado de Santa Catarina [UDESC], tese produzida também em 2016, e que aborda o ensino do teatro com estudantes do curso de licenciatura em Teatro para além das aulas presenciais, utilizando o ciberespaço, em especial através do Facebook e Whatsapp. Aqui, o pesquisador explorou as redes sociais e aplicativos digitais de mensagens instantâneas a fim de desenvolver o ensino do teatro a partir do método drama na educação ou *drama in education*, como explica: “O drama consiste em uma investigação teatral de um pré-texto, por meio da criação de contexto ficcional, definição de papéis [*roles*] para os estudantes e professor, bem como atividades teatrais a serem exploradas e investigadas” (Paula, 2016, p.18). O autor ainda faz importantes considerações sobre as relações que os estudantes tecem com o mundo online através de seus celulares nas redes sociais, de forma expansiva, porém, não utilizando essa mesma expansão nas aulas de teatro presenciais:

É um processo que vem sendo construído afetiva e socialmente e que, nas redes sociais, potencializa-se. Não se trata de uma nova realidade imposta pelo ciberespaço, mas uma necessidade do ser humano de se reinventar, de escolher o que mostrar e ocultar de si e do seu mundo. Configuração essa que encontra ressonâncias significativas na internet, devido à ausência do contato presencial entre pessoas e da possibilidade de um anonimato. Talvez aqui esteja a resposta para um dos questionamentos feitos no primeiro capítulo: as razões pelas quais os adolescentes que não participam de aulas de teatro criam vídeos e postam-nos, na internet. No momento em que realizam suas cibercriações, não existem olhares externos a observá-los, com isso, sentem-se livres para se expressarem. O olhar do outro não é perceptível, já que a visualização dos vídeos no Youtube, ou em outro endereço da rede, acontece em lugares em que o cibercriador não se encontra presente (Paula, 2016, p. 108).

Paula desenvolve suas atividades teatrais em contexto do ciberespaço junto a turmas do curso de licenciatura em Teatro de três diferentes universidades, tendo contato efetivo com estudantes da educação básica [Ensino Médio] apenas para acompanhar e compreender os processos e métodos teatrais desenvolvidos por estudantes do Pibid²¹ ligados à Universidade em que atua como professor de graduação. Nesse sentido, o trabalho com estudantes de graduação do curso de teatro já traz um diferencial de atuação, que se relaciona com o interesse pela experiência com o fazer teatral; a prévia ligação com a linguagem teatral, que facilita os processos corporais, e a predisposição para aprender métodos que podem ser utilizados mais adiante nas próprias aulas do futuro docente. No caso do ciberespaço, esse é apontado pelo pesquisador como um espaço instigante que pode fornecer grandes possibilidades de criação artística:

O professor de teatro pode, juntamente aos estudantes, descobrir novas formas de assimilação e ressignificação do ciberespaço e, dessa forma, enriquecer a prática pedagógica, por meio da multiplicidade de conteúdos, ao propiciar, com isso, novas possibilidades de investigações teatrais que têm como foco aspectos artísticos, estéticos e éticos da experiência (Paula, 2016, p.181).

Outro trabalho que dialoga mais aproximadamente com as minhas questões de pesquisa é uma tese que foi realizada pela pesquisadora Lisinei Dieguez, através do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade

²¹ O Pibid (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) é uma ação para a formação de professores, oferecida através do Ministério da Educação, em que os estudantes de licenciaturas têm a oportunidade de aproximarem-se da realidade educacional nas escolas públicas. Maiores informações em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacaobasica/pibid>
Acesso: 08 jan 2022.

Federal do Rio Grande do Sul [UFRGS], concluído no ano de 2020, com o título “A construção da experiência teatral na Educação Básica pela exploração de dispositivos tecnológicos”. Nesta pesquisa, Dieguez aproxima métodos teatrais com dispositivos tecnológicos, como o celular, na prática de estudantes da Educação Básica no Colégio de Aplicação da UFRGS, durante o ano de 2016:

A pretensão nesta Tese era de construir uma “máquina pedagógica”, um grande dispositivo de criação, no qual o jogo intermedial se colocaria no sentido de provocação, de potência para a experiência da criação no contexto da sala de aula, trazendo para a Arte na escola o que poderia estar institucionalmente segregado: os equipamentos digitais e a artemídia (Dieguez, 2020, p. 53).

As experiências da pesquisadora ocorreram com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio da instituição, que de alguma forma já tivessem contato com as práticas teatrais na escola, oferecidas em uma disciplina de caráter eletivo com presença obrigatória denominada “Teatro & Tecnologias: prática 1”. Aqui, Dieguez colocou em prática algumas metodologias que envolviam o uso de aparelhos tecnológicos na prática teatral dos estudantes, como o *smartphone*, projetores etc. Um fato que me chamou bastante a atenção no processo de Dieguez foi experimentar a si mesma em práticas artísticas teatrais com tais dispositivos, através de oficinas, mesmo processo a que me propus, a fim de compreender como essas experiências atravessam – ou podem atravessar – o corpo do sujeito, como descreve abaixo:

[...] foi de fundamental importância participar de ações de capacitação artística prévias ao desenvolvimento da etapa empírica, a fim de compreender a perspectiva do estudante diante dos processos de ensino aprendizagem que eu pretendia trazer. As atividades práticas permitiram viver a experiência de atuação intermedial e, nelas, a presença de dispositivos, com funcionalidades diversas, constituiu uma novidade para quem, como eu, estava afastada da atuação como atriz (Dieguez, 2020, p. 116).

Suas experiências com os estudantes ocorreram em duas etapas. A primeira delas, já mencionada acima, deu-se a partir de uma disciplina eletiva direcionada ao Ensino Médio, e outra que ocorria durante o período da disciplina obrigatória do currículo, com os nonos anos do Ensino Fundamental, denominada “Teatro & Tecnologias: Prática Pedagógica 2”. Os trabalhos desenvolvidos voltaram-se

essencialmente para a manipulação das tecnologias através das câmeras de celular, para gravação de pequenos vídeos que os estudantes incorporavam às aulas de teatro, e ao uso de projetores, computadores de mesa para edição, bem como outros elementos mais tradicionais que já fazem parte das aulas, entre eles, tecidos, figurinos, acessórios de cena, elementos cenográficos etc. Ao finalizar suas reflexões sobre a pesquisa contida na tese, a pesquisadora aborda o início da pandemia e se questiona como se dará, dali para a frente, o trabalho com o teatro, que terá que ser ressignificado para um formato remoto, defendendo que

A demanda institucional por manter os estudantes em atividade acaba por promover uma segunda camada de reflexões a respeito da tecnologia e suas relações com o teatro que eu poderia denominar, de forma provisória, como “pedagogia remota para uma arte intermedial (Dieguez, 2020, p. 177).

Dieguez toca aqui em um ponto sensível e que vai ao encontro da minha caminhada e das questões que me instigam nesse momento. Pensar e desenvolver metodologias significativas para o ensino-aprendizagem em artes a partir do formato remoto é uma novidade que foi imposta, nesse período pandêmico, a todos os professores.

Com uma nova revisão, abrangendo os anos de 2022 e 2023 no banco de Teses e Dissertações da Capes encontrei, levando em consideração os mesmos descritores, 96 trabalhos produzidos [pesquisa realizada em junho de 2023]. Destes, somente três abordaram mais diretamente a questão das atividades teatrais em ciberespaço por conta da pandemia. E entre eles, apenas um se direcionava ao contexto da escola e adolescentes. A dissertação intitulada “Professor errante: outras narrativas erráticas no ambiente escolar” (2022), de autoria de Francisco Laecio Araújo de Holanda, traz a perspectiva de uma criação de cartografia do afeto, que busca [re]integrar-se ao contexto da cidade durante o período da pandemia, através de mapas e performances baseados no conceito de errância, como uma aproximação ao ato de caminhar com significado (Holanda, 2022) e também como um “exercício de afastamento do lugar mais familiar e cotidiano, que busca uma condição de estranhamento e uma alteridade radical” (ibidem, p. 63). Sua pesquisa desenvolveu-se com estudantes de uma escola estadual da cidade de Ouro Preto [MG], com idades entre 12 e 16 anos, em formato de oficina em contraturno escolar, de maneira remota. O autor

contextualiza a cartografia como um

[...] lugar para experimentação política das relações diversas que podem ser trabalhadas e reinventadas em um acervo que apontam para o afetivo: entre o errante, o professor, cartógrafo, o estudante, seu corpo, sua história, os lugares, os corpos dos lugares, as histórias dos lugares e as inúmeras camadas temporais que perambulam entre o que se considera atualidade ou agora e virtualidade permeando “estratégias das formações do desejo no campo social (Holanda, 2022, p. 70).

Dessa forma, os estudantes eram convidados a refletir sobre as suas errâncias em tempos de pandemia, tanto através da memória, quando transitavam mais livremente na cidade e na escola, como no espaço da casa e no ambiente online, durante o período de atividades remotas. Essas incursões permitiram aos estudantes um olhar expandido e poético sobre as suas relações com o espaço urbano, objetivando uma leitura de mundo e de cidade para além do espaço escolar, representados através de imagens como fotografias, desenhos, poesias, escritas diversas, montagens visuais e sonoras.

Assim, os trabalhos registrados no banco de teses e dissertações, como já exposto acima, contemplam de maneira bastante escassa essa especificidade do trabalho remoto online com o teatro de forma pedagógica no período compreendido até o primeiro semestre do ano de 2023. O que é bastante intrigante a meu ver, já que, aparentemente, no ensino das artes, não houve um aprofundamento de olhares para essa especificidade do contexto remoto através das tecnologias, de modo a ser registrado em pesquisas de maior envergadura como dissertações e teses acadêmicas. Reflito se esse aparente desinteresse se dá por conta do retorno presencial das atividades e, portanto, essas práticas foram tidas apenas como emergenciais para aquele período específico. Penso que aqui há ainda a carência de experiências para além de um período emergencial de atividades remotas, que possam trazer outras dimensões de experiências criadoras e estéticas no ciberespaço, vinculadas ao ensino formal e informal de crianças e jovens adolescentes, que sejam publicadas, debatidas e ampliadas, a fim de gerarem impacto nos encontros para o fazer artístico, especialmente o teatral, articulado com as tecnologias digitais e online.

Entendi como necessário, ainda no início da minha pesquisa, empreender também uma busca de artigos a partir do Google Acadêmico, tentando encontrar

trabalhos exploratórios dessa modalidade específica de ensino, motivada pela pandemia. Tal busca ocorreu com os mesmos descritores utilizados no repositório da Capes: ciberespaço, educação e teatro, em artigos escritos a partir do ano de 2017. Foram encontrados 3.690 trabalhos. Aqui, é importante esclarecer como procedi para ter condições de entender e fazer uma busca de acordo com estudos que me interessavam efetivamente para essa pesquisa. Ao encontrar esse quantitativo, fiz uma análise por título e por descritores que apareciam no pequeno trecho que está logo abaixo de cada título. Percebi que muitos artigos se apresentavam de forma repetida, ou estavam ligados a outras áreas do conhecimento, ou, ainda, não se alinhavam com a minha busca, que se refere especificamente ao ensino de teatro no ciberespaço para jovens adolescentes em espaços formais de educação. Mesmo assim, encontrei um quantitativo de 1.200 artigos, em que muitos destes eram derivações dos trabalhos configurados como teses e dissertações, já pesquisados anteriormente. No quadro abaixo, trago informações das temáticas encontradas mais relevantes:

Termos de pesquisa	Teses e dissertações [CAPES] Período	Quantidade	Temas presentes nos artigos [mais relevantes]
Ciberespaço, Educação e Teatro	Entre 2017 e 2022	1.200 trabalhos	Formação de professores; recepção teatral no ciberespaço; processos criativos com grupos de teatro no ciberespaço; produção teatral; escritos dramáticos.

Quadro 2: Pesquisa no Google Acadêmico [maio 2022]

Para o que interessava a esta pesquisa, procurei considerar a abordagem mais atualizada, primeiramente pelo fato de que as práticas emergenciais de ensino remoto foram diretamente provocadas pelo isolamento social imposto às escolas no ano de 2020, mantendo-se fechadas por quase dois anos, e porque na investigação a partir desta ferramenta de busca, as abordagens do teatro na educação em plataformas online de ensino tinham poucas referências ao propósito ora aqui exposto.

Encontro reverberações do meu assunto de pesquisa em alguns artigos publicados apenas no ano de 2021, selecionados especialmente entre as revistas

com Qualis/CAPES A1–B1, que trouxeram, de alguma forma, abordagens direcionadas e vinculadas com as inquietações que perpassam minhas questões. Inicialmente, através do trabalho da pesquisadora Flávia Janiaski, professora da Universidade Federal da Grande Dourados-UFGD [MT], em conjunto com o pesquisador Thacio Fagundes Vissicchio, ligado ao Mestrado Profissional em Artes da Universidade Federal de Uberlândia [UFU], intitulado “Aulas de teatro online ainda são aulas de teatro?”. Aqui, Janiaski e Vissicchio buscam compreender de que formas ocorrem as aulas de teatro no ambiente online, entendendo que “delimitar e rotular um espetáculo ou uma experiência artística vivenciada no contexto escolar parece ser um caminho contrário ao proposto na contemporaneidade [...]”, e que, a contar dessas considerações, “[...] pensar o teatro a partir do recurso da internet possibilita ponderar sobre as novas maneiras do fazer teatral, que podem colocar em xeque conceitos cristalizados como presença, espaço, tempo e corpo” (Janiaski; Vissicchio, 2021, p. 145). Os pesquisadores deram início no primeiro semestre de 2021 a uma “experiência cênica cibernética”, em uma escola particular do município de uma cidade de Mato Grosso, com estudantes do oitavo ano do Ensino Fundamental, justamente devido à suspensão das aulas presenciais, passando então o ciberespaço de coadjuvante a personagem principal na educação formal desses estudantes.

O trabalho baseou-se em experimentação cênica a partir da leitura dramática de trechos do texto *O Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna. Houve exploração de recursos da plataforma Zoom, como plano de fundo, com o intuito de ambientar de onde os personagens falavam, bem como a utilização individual de figurinos e acessórios. Os ensaios ocorriam através de videochamadas pelo grupo de Whatsapp, trazendo foco principalmente para o enquadramento desse corpo no espaço da câmera do celular ou do computador, e no trabalho da voz dos personagens. Foi proposta uma apresentação dessas pequenas cenas de forma online, para familiares e colegas da escola, em que os estudantes tiveram a oportunidade de lidar com os desafios de uma apresentação teatral remota ao vivo, em especial com a instabilidade da conexão da internet em alguns casos, o que gerou ansiedade sobre o resultado daquilo que se desejava apresentar. Mesmo assim, os pesquisadores julgaram que foi uma experiência extremamente válida, que contribui para novos olhares sobre o ensino de teatro no formato remoto:

Entre as tensões da escola, do teatro, da pandemia e da presença remota, as práticas artísticas realizadas com os adolescentes instauraram um tempo compartilhado, rompendo, ainda que momentaneamente, com as convenções de tempo/espço, presença/virtualidade, a fim de poder instituir um campo simbólico e de partilha (Janiaski; Vissicchio, 2021, p. 156).

Outro artigo refere-se à pesquisa da professora Janaína Meira Russeff, intitulado “O que foi que aconteceu? Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia”, produzido no ano de 2021. Russeff faz um levantamento artístico-pedagógico de ações e práticas teatrais de docentes da Educação Básica no Rio de Janeiro, com o objetivo de compreender como estes docentes agiram devido à suspensão das aulas presenciais e reorganização de suas práticas pedagógicas em uma realidade digital/remota. Para tanto, utilizou perfis em redes sociais para estabelecer contato com esses docentes e trocar informações e ações do que estavam desenvolvendo durante este período.

Foram selecionados doze profissionais que trabalhavam na rede de ensino do Rio de Janeiro para tentar entender, através de entrevista online assíncrona, como estavam lidando com as limitações das aulas remotas, especialmente voltadas ao Teatro, que se configura como uma arte de encontro físico. Muitos deles expressaram a sua preocupação quanto à falta de contato com os estudantes, em um processo delicado de evasão escolar, e que suas práticas se voltaram, em parte, ao ensino teórico da história do teatro, e em parte, à proposição de atividades práticas previamente gravadas pelos docentes e enviadas pelas plataformas digitais aos estudantes. Ao final, a pesquisadora observa, em decorrência da fala destes docentes, um pessimismo e descrédito com o que foi realizado neste período, em que o próprio entendimento de que não estariam fazendo teatro, com aquele “olho no olho”, corroboraria com a falta de perspectivas sobre o ensino de teatro a partir destes espaços digitais. No entanto, Russeff considera que, mesmo em face do pessimismo expressado, é possível enxergar saídas com estratégias que foram desenvolvidas por estes docentes, colocando-os, muitas vezes, em um papel de docentes-pesquisadores da sua própria prática, exaustivamente colocada à prova:

[...] embora desacreditem que tenham trabalhado com a linguagem teatral, ao voltarmos a atenção para suas ações e estratégias emergenciais, observamos que tiveram um movimento autoral bastante significativo, repensando e adaptando, descobrindo e investigando novas possibilidades de criação e relação no formato remoto. Ou seja, o teatro sobreviveu em meio ao que estava sendo, muito justificadamente, evitado e temido: a aglomeração de pessoas. O fazer teatral emergiu em diálogo com as diferentes linguagens artísticas e fez parte das proposições artístico-pedagógicas apresentadas pelos artistas-docentes aos estudantes, mesmo de maneira remota (Russeff, 2021, p. 31).

No artigo intitulado “Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos” (2021), de autoria de Júlia Camargos de Paula, a busca por práticas artístico-pedagógicas também foi tarefa árdua, na qual a pesquisadora debruçou-se acompanhando e elaborando aulas de teatro de uma escola pública de ensino técnico da arte, ligada à Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, na qual jovens especializam-se em determinada área do saber artístico, formando-se em um curso profissionalizante. Com o fechamento das escolas em função da pandemia, houve uma intensa preocupação com as turmas do curso de teatro que teriam o seu último semestre naquele período, e que, tradicionalmente, encerravam com a mostra de um espetáculo produzido por eles.

Como os ensaios que já estavam sendo planejados simplesmente foram interrompidos, os docentes precisaram reinventar estratégias e manter a ligação afetiva com os estudantes, utilizando para isso aplicativos digitais online, como Whatsapp e plataformas de videoconferência como o Zoom, por iniciativa própria. Como a Secretaria de Educação não previa naquele momento uma abordagem diferenciada de estudos para essa escola, que oferecia cursos na área das Artes, ela deveria se “encaixar” nos direcionamentos pedagógicos através de apostilas, que estavam sendo enviadas para toda a rede de ensino. Aqui, a pesquisadora posicionou-se com resistência, por entender que as propostas que até então eram desenvolvidas não dialogavam com esse modelo tradicional, o que fez com que ela e seus colegas de docência trabalhassem com perspectivas de novas descobertas e possibilidades de fazer teatro no ambiente online:

As práticas propostas compreendiam a utilização dos variados elementos que compõem a ação cênica: o corpo, a voz, o texto, o espaço, a iluminação, os adereços, etc., mas sempre considerando o ambiente virtual que se ocupava também como recurso de criação. Ou seja, as experimentações giraram em torno da relação com a câmera, considerando especialmente os aspectos da imagem em vídeo (cor, formas, distância, espacialidade e luz e sombra) e os aparatos de pesquisa que estudantes e docentes dispunham em suas próprias casas (cômodos, objetos e até pessoas). As turmas trabalharam também com dramaturgias performativas próprias, escritas por estudantes, que foram adicionadas ao trabalho com o vídeo simultaneamente às experimentações no Zoom ou por meio de gravações que receberam tratamento de edição de áudio e foram adicionadas ao trabalho com vídeo posteriormente. Além disso, as ferramentas do Zoom foram observadas e manipuladas como dispositivos de criação, as formas de ajuste de vídeo e áudio, os cenários virtuais, a opção de gravação, a organização dos “quadradinhos” de participantes da chamada na tela e o bate-papo foram se tornando plataformas dramatúrgicas e linguagem estética (Paula, 2021, p.12).

As temáticas abordadas passavam inevitavelmente pelos sentimentos que o isolamento em função da pandemia trazia, como solidão, tristeza, perdas, tédio, etc. Aqui, o espetáculo não ocorreu de forma “ao vivo” nas plataformas digitais online. Os estudantes gravaram performances instigados pelos docentes e, posteriormente, estes fizeram uma edição de vídeo, a fim de divulgar o trabalho.

Buscando as dinâmicas desenvolvidas especialmente com estudantes do Ensino Fundamental de escolas públicas, ainda encontro identificações nos experimentos realizados pelos pesquisadores Jacyan Castilho e Marcos Clóvis Fogaça, explicitados através do artigo “Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública” (2021). Tais experimentos ocorreram com estudantes do Ensino Fundamental II de uma escola pública da cidade de Sorocaba [SP], em formato de oficinas online, utilizando a metodologia dos jogos teatrais amplamente desenvolvida por Viola Spolin, uma das pioneiras do teatro educação no mundo. Castilho e Fogaça optaram por adaptar alguns dos jogos propostos na obra de Spolin para o ambiente digital online do Google Meet:

A princípio, realizar os jogos de forma remota causou, é claro, grande estranhamento. Não era em absoluto a mesma coisa que a situação presencial. Foi então preciso lembrar um dos princípios básicos da aprendizagem ativa, que é a flexibilidade de processos e a adequação à situação social, emocional e cognitiva do aluno. Foi preciso deixar de comparar com as experiências do teatro no chão da escola e explorar as potencialidades da forma virtual síncrona (Castilho; Fogaça, 2021, p. 10).

Os pesquisadores esclarecem que o trabalho que estava sendo criado através dos jogos teatrais foi selecionado para a participação em um festival estudantil chamado FETO, que se realiza na cidade de Belo Horizonte/MG, e, naquele momento, era mais adequado que as cenas fossem gravadas e apresentadas durante o festival, sem o exercício da apresentação online, por fatores que envolviam a instabilidade da conexão de internet e aparelhos mais simples utilizados pelos estudantes. Assim, criou-se o que os pesquisadores chamaram de websérie, produzida a partir de um contexto teatral, o que não diminuiu, segundo suas considerações, o trabalho desenvolvido com o teatro e, tampouco, as relações afetivas envolvidas no processo entre os participantes.

Neste recorte de pesquisas, é possível averiguar, em primeiro lugar, o caráter experimental das tecnologias digitais em ambiente online no ensino do teatro na educação básica, ainda antes da pandemia; as dúvidas e questionamentos presentes sobre o teatro online não ser teatro; a insegurança e receio de perder os afetos, as relações, a corporeidade e a presença em experimentações cênicas propostas à distância; e, também, como adequar práticas e metodologias presenciais a um ambiente como o ciberespaço, sem perder a característica do que até então entende-se por teatro. Como um modo de provocar/potencializar olhares para as especificidades das formas de ensino de teatro presencial/ teatro online, apresento no quadro abaixo, de maneira bastante resumida, entendimentos pessoais enquanto arte-educadora das diferenças e aproximações que envolvem esses dois formatos de experiência cênica, de acordo com o ambiente em que ocorrem. Importante destacar que uma maneira de trabalhar não anula a outra, mas promove novas maneiras de interação que dialogam com espaços e tempos contemporâneos digitais e tecnológicos presentes e inevitáveis no cotidiano, especialmente dos jovens adolescentes.

	Ensino de teatro presencial	Ensino de teatro online
Acesso e disponibilidade	ligado à metodologia do arte-educador e oferta de espaços que disponibilizem experiências teatrais mediadas por profissional	depende de fatores como aparelhos tecnológicos digitais, como tablet ou celular, e acesso à internet, além da metodologia do

	da área	arte-educador
Formas de interação	presencial, corporal, física (contato corpo a corpo)	digital e online, com alguns aspectos sensoriais (visão, voz e audição)
Corporeidade e presença	possível de ocorrer de acordo com as metodologias empregadas	possível de ocorrer de acordo com as metodologias empregadas
Flexibilidade e autonomia	pode ser afetada por problemas com deslocamento físico até o local	pode ocorrer a partir de qualquer lugar físico, que disponha de aparelho digital e internet
Desenvolvimento de capacidades	mobilizadas a partir de encontros presenciais sob determinadas condições de interação corporal e sensorial	mobilizadas a partir dos encontros online, que impulsionam outras sensorialidades, nem melhores e nem piores, apenas mais adequadas ao meio no qual se inserem
Artefatos tecnológicos	existentes em determinadas condições de manuseio, mas com presença física (iluminação, sonorização, projeção, celular, etc.)	são o principal meio para a ocorrência da experiência teatral online, através de celular ou tablet com acesso à internet. Aplicativos específicos também podem ser utilizados como recursos extras
Engajamento e motivação	ligados à metodologia do arte-educador	ligados à metodologia do arte-educador
Avaliação	observação da interação com os colegas e com as experiências teatrais, de forma espontânea e criadora.	observação da interação com os colegas e com as experiências teatrais, de forma espontânea e criadora. A gravação dos encontros pode ser um recurso complementar para uma avaliação “à frio” das experiências.

Quadro 3: Aproximações e diferenças do ensino de teatro em ambiente presencial e ambiente online

Navegar por entre as experiências em andamento, observando-as e buscando o meu próprio trajeto, tornou-se um compromisso comigo mesma e com aqueles que, em breve, serão os próximos navegadores, o que faz com que a qualidade do percurso empreendido até aqui deva ser potente e revelador de outras possibilidades. Segui alinhando minha bússola e minhas inserções por conceitos e subjetividades que se desenrolam nas trilhas a seguir.

2. CORPO JUVENIL, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA E CRIAÇÃO

Cena 3

[A pesquisadora busca olhar-se e entender a sua corporeidade.
Teria condições de aproximar seu olhar do olhar da juventude?
Ela abaixa a tela do notebook e abre um álbum de fotografias,
buscando a adolescente que um dia foi.]

A experiência da adolescência é um processo que nos atravessa infalível e interminavelmente. Vira o mundo de cabeça pra baixo, nos colocando em constante “corda bamba” emocional. Uma caminhada que nos obriga a vestir outras roupagens, nem sempre tão confortáveis, porém, necessárias e complexas, ativadoras de novas e importantes experiências. Compreender sentimentos, o ambiente que nos cerca, um corpo que nos trai e envergonha. Uma mistura de caos, deslumbramento e descobrimentos. Pensamentos difusos que vagueiam na esperança de se manterem em lugar seguro e protegido, buscando ressonância e aceitação. “Quem nunca?”

Certamente as experiências vivenciadas pelas diferentes gerações não podem servir como único referencial, inquestionável e obrigatório. As situações e espaços são diversos; os corpos também o são, portanto, cada trajetória é única. O que podemos vislumbrar por aqui são as escolhas que são feitas, a fim de “sobreviver” a esse período. As juventudes, como afirmam vários autores, são diversas. Na adolescência, em especial, por onde esse estudo caminha, o trajeto é inicial, e talvez, por isso, o mais desafiador. Pergunte para alguém de treze anos como é a adolescência, e provavelmente a resposta será: “um saco!”. Com isso quero dizer que é extremamente importante que educadores e pais dediquem uma atenção especial a esse período, pois pode ocorrer que em um momento rico em descobertas das mais variadas, esse adolescente seja negado e isolado. Não há nada de importante e especial que ele possa compartilhar? Ele não tem possibilidades criadoras e experienciais, em especial na arte, que possam se mostrar enriquecedoras na relação com o outro e consigo mesmo?

Para essas digressões, quero fazer alguns apontamentos e trazer conceitos caros que auxiliem na interação desse sujeito, que por vezes passa despercebido e pode demonstrar, na “confusão” que sente, solidão e falta de compreensão de

quem é e como se expressa no mundo. Além disso, pensar o universo que envolve esse adolescente, em especial nas suas relações com os processos educativos na Arte, é fator indispensável, já que esta faz-se presente em vários lugares das culturas juvenis, como as músicas, as séries, quadrinhos, animes e mangás, as roupas e acessórios que usam, etc. E, não menos importante, especialmente na cultura contemporânea, compreender o seu contato com/nos ambientes online que as tecnologias digitais proporcionam, e como estas interferem sobre as sociabilidades, a corporeidade e a experiência. Por fim, apresento o relato das práticas metodológicas desenvolvidas na oficina proposta por mim em ambiente online junto aos jovens adolescentes que se dispuseram a seguir comigo na viagem.

2.1 Adolescer

Pensar a adolescência é um exercício complexo, especialmente na contemporaneidade. Certamente a adolescente de 30 anos atrás [que eu fui] não seria a mesma de hoje. Assim, é necessário compreender quais são as questões que atravessam esse sujeito em desenvolvimento, e é por aqui que desejo iniciar minhas reflexões, alinhando-as com minhas percepções frente aos jovens adolescentes de hoje, com os quais eu trabalho no âmbito da educação. Primeiramente, é importante esclarecer o que se entende por adolescência enquanto identidade. Moraes (2009) aponta que cada vez mais, em um mundo contemporâneo, a identidade está sempre em construção:

Compreendemos que a identidade não é dada como acabada e sim em construção permanente, num processo dialético que permite transformações constantes da identidade. A contemporaneidade é concebida como transitória permitindo que o sujeito pós-moderno assuma uma multiplicidade de papéis. Portanto o adolescente sobre o qual estamos trabalhando encontra-se neste espaço efêmero onde sua identidade é construída e reconstruída socialmente, desconstruindo a ideia de uma identidade permanente (Moraes, 2009, p. 94).

O pesquisador Sérgio Ozella (Contini; Koller, 2002) tensiona o conceito da adolescência como uma construção histórico-social para além do campo biopsicossocial, em que as características atribuídas a essa fase como a rebeldia, tendência grupal, instabilidade de afetos, flutuações de humor, contradições, entre outras, são aspectos concebidos a partir de entendimentos naturalistas, aqui sendo

a causa entendida como inerente ao sujeito, e não o efeito de uma sociedade. Assim, Ozella defende que “a adolescência não é um período natural do desenvolvimento. É um momento significado e interpretado pelo homem” [e que, da mesma forma] “[...] o jovem não é algo por *natureza*. São características que surgem nas relações sociais, em um processo no qual o jovem se coloca inteiro, com suas características pessoais e seu corpo” (Contini; Koller, 2002, p. 21). O pesquisador ainda aprofunda a sua reflexão afirmando que existem condições sociais que constroem determinada adolescência, especialmente na sociedade moderna:

[...] o trabalho, com sua sofisticação tecnológica, passou a exigir um tempo prolongado de formação, adquirida na escola. Além disso, o desemprego crônico/estrutural da sociedade capitalista trouxe a exigência de retardar o ingresso dos jovens no mercado e aumentar os requisitos para esse ingresso. A ciência, por outro lado, resolveu muitos problemas do homem e ele teve a sua vida prolongada, o que trouxe desafios para a sociedade, em termos de mercado de trabalho e formas de sobrevivência. Estavam dadas as condições para que se mantivesse a criança mais tempo sob a tutela dos pais, sem ingressar no mercado de trabalho. Mantê-las na escola foi a solução. A extensão do período escolar, o distanciamento dos pais e da família, e a aproximação de um grupo de iguais foram as consequências dessas exigências sociais. A sociedade assiste, então, à criação de um novo grupo social com padrão coletivo de comportamento – a juventude/a adolescência (Ozella apud Contini; Koller, 2002, p. 22).

O pesquisador Marcelo Urresti (Dayrell et al., 2011) complementa os apontamentos de Ozella sobre a questão da construção social da adolescência, trazendo reflexões sobre a importância do grupo como balizador de atitudes, comportamentos e entendimentos do jovem adolescente em relação ao mundo em que transita:

O mundo de vida dos adolescentes é, então, um ambiente no qual as forças socializadoras e subjetivadoras entram em conflito, onde o grupo de pares representa a especificidade dos adolescentes em confronto com as forças do mundo adulto. Esses grupos têm características únicas e podem orientar seus membros em direções muito diferentes de acordo com os desejos e o clima imposto a cada um deles, geralmente dependentes de pactos informais sobre uma microesfera de atitudes e valores compartilhados que, pelo menos por um tempo, são fielmente defendidos. Esses grupos definem espaços - territórios - tempos - rotinas - e práticas - quase rituais -, em que constroem um mundo compartilhado de experiências que serão fundamentais para a proteção das identidades adolescentes mais autônomas, distantes da família, da escola, mas também da experiência típica de desenvolvimento anterior como crianças (Urresti apud Dayrell et al., 2011, p. 46, tradução nossa).

Urresti compreende de forma diferenciada a adolescência e a juventude, mesmo considerando-as em essência *experiências vitais*: a primeira é demarcada, de forma mais ou menos evidente, pela maturação sexual do corpo, além da desorientação e busca do desenvolvimento da sua subjetividade. Mesmo que se inicie com uma condição biológica caracterizada pela puberdade [que não se esgota em si mesma], a adolescência se configura como uma instituição social dessa condição, dependendo dos fatores sociais e culturais das diferentes épocas que vão se modificando com o tempo; no que se refere à juventude, esta liga-se ao aumento dos processos autônomos do indivíduo e, em boa parte da população, à maturidade psicosssexual. Os sujeitos que se encontram neste momento da vida começam a querer trilhar os caminhos da vida “adulta”, em que há a sequência do trabalho após os estudos, a autonomia econômica, entre outras buscas pessoais, no entanto, o autor salienta que as trajetórias não são as mesmas para todos os jovens, pois “podem variar em duração e intensidade, de acordo com sua posição social e as possibilidades de cada família e indivíduo, mas que descrevem um panorama mais ou menos estável em termos genéricos” (ibidem, p. 48).

O pesquisador destaca ainda que é no grupo que os jovens adolescentes irão buscar a ampliação das suas redes de relação afetiva, gostos em comum, lugares de escuta e de fala, bem como a busca de autonomia e independência para além do núcleo familiar, tratando-se de “verdadeiros laboratórios de atividade simbólica, em que a diferenciação social é conscientemente percebida, avaliada e praticada” (ibidem, p. 47). Outro ponto importante a ser evidenciado é a questão do consumo cultural que perpassa o mundo juvenil, o que lhes oferece um repertório maior de símbolos, que faz com que os jovens adolescentes compreendam melhor e busquem por suas identidades individuais e coletivas em um mundo relativamente novo e instigante para eles, “interpretando o presente com um sentido diferente, com os olhos abertos e atentos de um recém chegado” (ibidem, p. 48).

Assim, estender um olhar panorâmico sobre os conceitos atribuídos às juventudes, em especial no período denominado como adolescência, auxilia a nossa [re]aproximação com contextos, compreensões e visões de mundo que

podem alargar-se e diferenciar-se em um momento contemporâneo, oferecendo-nos aportes reflexivos para trilhar essa jornada. Importante aqui desconstruir um entendimento de adolescência somente a partir de um discurso psicológico de “fase”, que despotencializa e moraliza a experiência juvenil adolescente como se a ela fosse dada apenas a possibilidade de deixar de ser adolescente para ser adulto, assumindo, assim, uma identidade pretensamente definida/confiável. Negar a experiência da corporeidade juvenil é inviabilizar o corpo como potência transformadora, entendendo que esse corpo passa por processos intensos de mutação, e isso tem muito valor.

Deleuze e Guattari (1997) abordam em suas reflexões o conceito do devir-criança, em que a ideia de devir está alinhada com as possibilidades existentes fora de conceitos pré-definidos pela sociedade ou outras regras que modelem e planejem a forma do ser humano estar no mundo. Devir-criança, nesse sentido, se aproxima da molecularização das atividades cognitivas [partindo-se do princípio de que corpo e mente são partes integrantes indissociáveis da corporeidade] que promovem experiências únicas e significativas ao sujeito, através de pontos diferenciais:

O movimento involutivo do devir implica um processo de molecularização das formas percebidas e, ao mesmo tempo, um processo de desmanchamento das formações subjetivas ou de dessubjetivação. O conceito de bloco de devir expressa a ideia de que não nos tornamos alguma coisa sem que esta própria coisa se torne outra, entre ela mesma em devir. Deve-se lembrar que o devir não comunica formas, mas pontos diferenciais. Salta de diferencial em diferencial, sempre em bloco e a comunicação se dá como uma espécie de contágio no plano molecular (Kastrup, 2000, p. 380).

Aproximando esse conceito da experiência da adolescência, poderíamos pensar em uma espécie de “devir-adolescente”, em que os movimentos de mudança não estariam somente atrelados às mudanças físicas e emocionais como uma necessidade da fase do crescimento do sujeito, mas sim como potência do vir-a-ser, em que se busca o desassossego não como algo negativo e que deva ser superado, mas como um constante estado de não aceitação das estratificações e cristalizações das regras e limitações impostas para a manutenção de um dito “bem viver”, que atende a algumas expectativas, mas que não supera a si mesmo. Este devir-adolescente seria um combustível da indignação, da não-conformação, da

tentativa de compreensão daquilo que ainda oferece possibilidades de reinvenção. Considerando estes apontamentos, a ciência e a arte são espaços privilegiados de devir-adolescente.

2.2 A arte como fomentadora dos processos de imaginação e criação entre os jovens adolescentes

É fato que o sujeito, com a sua condição de ser social, também é um ser cultural. Segundo o pesquisador norte-americano na área da arte-educação, Elliot Eisner (2004), podemos compreender a cultura sob vários aspectos, mas dois em especial se alinham com a educação, que é a cultura sob o ponto vista biológico e antropológico. No sentido antropológico, a cultura tem um caráter de compartilhamento; já no sentido biológico, ela tem o sentido de “cultivo”. As escolas e a sociedade em geral lidam com os dois sentidos do termo: cultura e cultivo, significando o compartilhamento, pertencimento a uma comunidade, com seus valores e crenças, oportunizando experiências na formação desse indivíduo. E a arte, neste contexto, contribui para a busca de sentidos nas experiências humanas e educacionais. Eisner enfatiza que além de experimentarmos o mundo de forma qualitativa, podemos formar conceitos, e que “estes conceitos são imagens incutidas em qualquer forma ou combinação de formas de caráter sensorial que se usam para representar os detalhes da experiência” (Eisner, 2004, p. 19 trad. nossa).

A imaginação, sendo alimentada por características sensoriais da experiência, se expressa através das artes por meio da imagem, portanto, esta tem caráter qualitativo. O teórico defende que a experiência estética qualitativa através das artes se dá a partir do seu aprofundamento e de modo concentrado, contribuindo para a exploração dos processos imaginativos do sujeito, de forma livre, sem as limitações impostas pela cultura, já que “uma cultura povoada por pessoas de imaginação escassa tem um futuro estático. Em uma cultura como esta haverá pouca mudança porque haverá pouco senso de possibilidade” (ibidem, p. 21).

Eisner ressalta também que os produtos da nossa imaginação podem ficar

apenas no campo privado, individual, porém, para que possam se efetivar como uma contribuição social à nossa cultura, devem passar pelo processo de representação, que se caracteriza pela estabilização da ideia ou imagem criada em material com o qual seja possível estabelecer um diálogo. As artes, desse modo, desempenham importante papel cognitivo atuando também como representação. Entre as suas funções cognitivas podemos destacar: a observação do mundo; a utilização da imaginação como um meio para buscar novas possibilidades; o desenvolvimento da autonomia pessoal; a estabilização de ideias subjetivas através da criação; e, por fim, a exploração da nossa própria paisagem interior.

Fayga Ostrower (1987), artista brasileira e teórica da arte, nos chama a atenção para o fato de que a criatividade não está limitada apenas à área artística, mas, sim, inserida, de forma geral, no viver do ser humano. Dessa forma, essa natureza criativa se constrói no contexto cultural, adequado à realidade social de cada indivíduo. O que ocorre especialmente hoje em dia, segundo a autora, é que o ser humano vive um processo de alienação no seu viver, afastando-se de modos de vida que estejam em sintonia com seus processos internos e externos, relativos à sua própria humanidade:

Há muito, o ser humano vive alienado de si mesmo. As riquezas materiais, os conhecimentos sobre o mundo, e os meios técnicos de que hoje se dispõe, em pouco alteraram essa condição humana. Ao contrário, o homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico de sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, de seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos (Ostrower, 1987, p. 6).

Ostrower destaca em seus estudos que os processos de criação se interligam ao nosso *ser sensível*, que não é exclusividade dos artistas, e todos, em maior ou menor grau, e em diferentes áreas, nascem com um potencial de sensibilidade criadora. Esta sensibilidade é uma porta de entrada das emoções, e é uma condição essencial da vida, presente não só nos seres humanos, mas em qualquer forma de vida, a fim de perceberem o ambiente e sobreviverem nele. Grande parte da sensibilidade fica ligada ao nosso inconsciente, através das reações involuntárias do nosso organismo; porém, temos parte dessa sensibilidade ligada ao consciente,

através de formas organizadas e articuladas, constituindo-se na percepção, que alcança o ser intelectual, sendo a “elaboração mental das sensações” (ibidem, p. 12). Nessa relação da percepção individual com o mundo exterior, ocorre uma qualificação dinâmica da sensibilidade, que, ao desenvolver fazeres que tenham conteúdos significativos, se torna faculdade criadora. Desse modo, a sensibilidade, como fenômeno social, “se converteria em criatividade ao ligar-se estreitamente a uma atividade social significativa para o indivíduo” (ibidem, p. 17).

Para compor o nosso mundo imaginativo, além da sensibilidade atuando como percepção, é importante o desenvolvimento da capacidade de fazer associações. Estas afluem de forma veloz na nossa mente, interligando ideias e sentimentos, formadas espontaneamente, mantendo uma coerência. As associações possibilitam um imaginário experimental, com diferentes elementos e hipóteses, manipulando situações sem a necessidade de sua ocorrência factual.

Trazendo para esta discussão os aportes teóricos do campo da Educação, e, além disso, permitindo-me aqui uma aproximação fronteiriça com epistemologias diversas, que apresentam algumas perspectivas que interessam ao desenvolvimento desses estudos e reflexões, trago uma referência observada nos escritos de Lev Vygotsky (2009) sobre a imaginação e a criação, defendendo que o cérebro, com a característica da plasticidade, é capaz de adaptar e moldar as experiências anteriormente produzidas pelo sujeito e projetar novas formas criadoras:

O cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento. Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente (Vygotsky, 2009, p. 14).

Devemos compreender que a criação não é algo exclusivo de mentes ditas “brilhantes”, e sim um processo comum a todos os seres humanos. Vygotsky faz uma analogia, a partir da fala de um cientista russo, entre o ato criador e a eletricidade. Ele explica que da mesma forma que a eletricidade é capaz de

manifestar-se onde existem relâmpagos potentes e grandes tempestades, também aparece na lâmpada de uma lanterna de bolso. Assim, o ato criador ocorre não só “quando se criam grandes obras históricas, mas por toda parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo se pareça a um grãozinho, se comparado às grandes criações dos gênios” (ibidem, p. 15). A imaginação é considerada pelo teórico como uma *função vital necessária* (ibidem, p. 16), sendo mola propulsora para as atividades de criação. Ele define quatro formas principais de relação entre a atividade de imaginação e a realidade:

- a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela (ibidem, p. 22);

- [a imaginação] transforma-se em meio de ampliação da experiência de um indivíduo porque, tendo por base a narração ou descrição de outrem, ele pode imaginar o que não viu, o que não vivenciou diretamente em sua experiência pessoal. [...] Assim, há uma dependência dupla e mútua entre imaginação e experiência. Se no primeiro caso a imaginação apoia-se na experiência, no segundo é a própria experiência que se apoia na imaginação (ibidem, p. 25);

- as impressões ou as imagens que possuem um signo emocional comum, ou seja, que exercem em nós uma influência emocional semelhante tendem a se unir, apesar de não haver qualquer relação de semelhança ou contiguidade explícita entre elas. Daí resulta uma obra combinada da imaginação em cuja base está o sentimento ou o signo emocional comum que une os elementos diversos que entraram em relação (ibidem, p. 27). [Da mesma forma,] [...] qualquer construção da fantasia influi inversamente sobre nossos sentimentos e, a despeito de essa construção por si só não corresponder à realidade, todo sentimento que provoca é verdadeiro, realmente vivenciado pela pessoa, e dela se apossa (ibidem, p. 28);

- a construção da fantasia pode ser algo completamente novo, que nunca aconteceu na experiência de uma pessoa e sem nenhuma correspondência com algum objeto de fato existente; no entanto, ao ser externamente encarnada, ao adquirir uma concretude material, essa imaginação “cristalizada”, que se fez objeto, começa a existir realmente no mundo e a influir sobre outras coisas (ibidem, p. 29).

Portanto, a imaginação não pode ser tratada exclusivamente no campo da fantasia, tampouco como algo que está ligado à visão extracorpórea ou sobrenatural, e, sim, como parte das nossas experiências, que reproduz, a partir de referências já conhecidas, novas combinações e reelaborações de elementos, de maneira mais ou menos complexa. Vygotsky defende que o momento da adolescência é o ideal para ver e propor a imaginação como atividade consciente, a fim de enriquecer as experiências e possibilidades criadoras:

À medida que a maturidade se aproxima, começa também a amadurecer a imaginação e, na idade de transição - nos adolescentes coincide com a puberdade -, a potente ascensão da imaginação e os primeiros rudimentos de amadurecimento da fantasia unem-se (ibidem, p. 45).

No universo da aprendizagem do teatro na escola, Viola Spolin é um referencial cânone que faz parte da pedagogia teatral, oferecendo uma gama de exercícios teatrais desenvolvidos ao longo de uma vida como professora de teatro nos Estados Unidos. Traz reflexões importantíssimas sobre os processos criativos do indivíduo através das práticas de jogos teatrais, afirmando que qualquer pessoa é capaz de atuar no palco e que “talento” é um termo muito discutível, pois “[...] o que é chamado comportamento talentoso talvez seja simplesmente uma maior capacidade individual para experienciar” (Spolin, 2010, p. 3).

A autora explica que as oportunidades para experienciar é que vão dar potencialidade à criação individual e coletiva, destacando que “ouvir a intuição” também é um ato importante para a expressão criadora, proporcionando uma abertura para aprender:

Experienciar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. Dos três, o intuitivo, que é o mais vital para a situação de aprendizagem, é negligenciado. [...] O intuitivo só pode responder no imediato - no aqui e agora. Ele gera suas dádivas no momento de espontaneidade, no momento quando estamos livres para atuar e interrelacionar, envolvendo-nos com o mundo à nossa volta que está em constante transformação (ibidem, p. 4).

O caminho para a aprendizagem do teatro e para o desenvolvimento da expressão criadora, segundo Spolin, passa pela oferta de atividades que promovam a espontaneidade, em um espaço para que a experiência seja amplamente possível e a existência de uma pessoa que se sinta livre, a fim de experienciar. Assim, em sua sistemática, ela organiza *sete aspectos da espontaneidade* (Spolin, 2010) que seguem descritos de forma sucinta abaixo:

1. Jogos: Tido como uma forma natural de grupo, o jogo possibilita resoluções de “problemas” ou desafios propostos, em que os jogadores podem utilizar maneiras inventivas para chegar às soluções, desde que respeitem as regras dispostas inicialmente. No teatro, o jogo proporciona a experiência com a improvisação,

oportunizando que o aluno-ator²² aprofunde sua capacidade comunicativa, de forma orgânica e presente.

2. Aprovação/ Desaprovação: Somos moldados desde o nascimento pelo olhar do outro, que faz com que nossa liberdade de ação acabe sendo, na maioria das vezes, balizada pelo julgamento externo. Para as experiências de criação é vital que o indivíduo se sinta livre, pois é somente a partir dessa liberdade pessoal que ele é capaz de experimentar e adquirir autoconsciência e autoexpressão, tão necessárias para a expressão teatral. Assim, a própria postura do professor-diretor deve servir de guia, dialogando com as diversas formas de construção cênicas trazidas pelos alunos-atores sem julgamentos que limitem, mas que ampliem os potenciais da cena teatral.

3. Expressão de grupo: O teatro é uma arte do coletivo, portanto, em um grupo, o trabalho parte da intensidade da relação entre seus componentes. Trabalhar em grupo pode ser fonte de segurança e de ameaça, podendo trazer sentimentos de “competitividade” ou medo do julgamento alheio. Mostra-se importante que as atividades sempre sejam direcionadas para a participação com vistas à cooperação, dentro das possibilidades do que cada um pode oferecer naquele momento. Dessa forma, os acordos feitos no grupo são capazes de amenizar as tensões da competição e levar a um sentimento de harmonia e confiança.

4. Plateia: A plateia é a parte mais importante do teatro, pois, sem ela, não ocorre o evento teatral. Toda a encenação é feita para que alguém aprecie, portanto, a plateia deve sempre ser considerada nas construções cênicas, já que ela é que dá significado ao espetáculo. A plateia deve ser reconhecida como um grupo com quem os alunos-atores compartilham uma experiência.

5. Técnicas Teatrais: As técnicas utilizadas no teatro são essencialmente técnicas de comunicação. Elas não podem ser dispostas como simples artifícios mecânicos que os alunos-atores lançam mão de forma aleatória, sem visar um processo. As técnicas devem ser maleáveis e adaptarem-se sempre às necessidades de tempo e espaço, pois “é através da consciência direta e dinâmica de uma experiência de atuação que a experimentação e as técnicas são espontaneamente unidas, libertando o aluno para o padrão de comportamento fluente no palco” (ibidem, p.

²² Termo utilizado por Viola Spolin para designar todos aqueles que participam como aprendentes dentro do seu sistema de trabalho, não necessariamente tornando-se mais tarde atores ou atrizes de profissão. Assim também se dá com o termo professor-diretor.

13).

6. Transposição do processo de aprendizagem para a vida diária: As experiências realizadas nos processos de criação artísticos teatrais solicitam do aluno-ator uma abertura, a fim de permitir seus diálogos entre a encenação e o mundo real, envolvendo uma ampliação do seu equipamento sensorial, a libertação de preconceitos existentes e a preservação quanto a interpretações prévias da experiência teatral com o grupo. Essa recepção e acesso para o não imaginado faz com que o indivíduo também se abra para o mundo externo, potencializando a sua relação com a vida. Aqui, o não imaginado tem o sentido de não antecipação. É um exercício de permitir-se surpreender e estar disponível para lidar com o inesperado, tanto na vida como no exercício cênico.

7. Fisicalização: A nossa realidade imediata é física. Se olharmos o mundo à nossa volta, nossa compreensão primeira das coisas está naquilo que a nossa sensorialidade alcança. Ao artista cabe a percepção das coisas em um nível metafísico e concretizá-las para a sua plateia através da comunicação física. Por isso é muito comum nas aulas de teatro que o professor-diretor oriente os alunos-atores a não “contar” o que se passa em uma determinada cena, mas sim a “mostrar” com o seu corpo o que ocorre.

Expandir a experiência de vida do indivíduo através da arte é proporcionar o autoconhecimento e a identificação em si de vários aspectos que muitas vezes passam despercebidos, tais como o seu entendimento corporal e as relações deste corpo/presença no e com o mundo. Considerando as singularidades da condição juvenil adolescente, é possível pensar que a arte opere como importante fomentadora dos processos de imaginação e criação entre eles, não apenas como fonte para montagem de “cenas teatrais”, mas como repertório experiencial para práticas subjetivantes que os levem a se constituírem como sujeitos de suas próprias experiências, construindo modos de existir e conviver, fim último de qualquer projeto educativo.

2.3 O corpo criador e a experiência estética

Merleau-Ponty (1999) evidencia em seus escritos que o indivíduo só terá consciência das coisas a partir da sua relação com elas, passando, então, estas

coisas a existirem enquanto fenômeno e, por que não dizer, enquanto experiência. É possível apontar ainda que não é porque algo não é conscientizado para o indivíduo que isto já não exista no mundo, porém, passa a existir e a significar para o indivíduo quando ele entra em relação direta com este algo. Se pensarmos isso no campo das experiências estéticas e artísticas, em especial no teatro, podemos deduzir que as experiências com o corpo e em relação com outros corpos possibilita a consciência sobre si mesmo e sobre o outro, fazendo com que a sua existência e a existência do grupo seja significativa na trajetória das relações do sujeito consigo mesmo e com o entorno, de forma sensível, numa potencial ampliação das sensibilidades e sociabilidades:

A teoria do esquema corporal é implicitamente uma teoria da percepção. Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo (Merleau-Ponty, 1999, p. 278).

Considerando a grande ressonância epistemológica entre Merleau-Ponty e o filósofo Jean Luc- Nancy, concebemos que para este último o corpo é um lugar de existência (Nancy, 2000), e não há existência sem lugar. Assim, o corpo-lugar “não está cheio nem vazio, não tem fora nem dentro, assim como não tem partes nem totalidade, funções ou finalidade” (ibidem, p. 15). O corpo é a borda que se expande e se comprime, permitindo comparecimentos e promovendo o encontro das singularidades, tornando-se um corpo significativo que não cessa de construir-se, priorizando, nesse sentido, o aspecto de instância de contradição:

Por vezes, este “corpo” é ele próprio o “dentro”, onde a representação se forma ou se projeta (sensação, percepção, imagem, memória, ideia, consciência) - e neste caso, o “dentro” aparece (e aparece a si) como estrangeiro ao corpo e como “espírito”. Outras vezes o corpo é o “fora” significativo (“ponto zero” da orientação e da mira, origem e receptor das relações, inconsciente), e neste caso o “fora” aparece como uma interioridade espessa, uma caverna cheia, a abarrotar de intencionalidade. O corpo significativo não deixa assim de continuamente permutar dentro e fora, de abolir a extensão num único *organon* do signo: isso onde se forma e de onde ganha forma o sentido (ibidem, p. 67).

É nesse jogo de compreensão expandida sobre as relações que o corpo estabelece consigo próprio e com o seu entorno que é possível pensar a respeito das suas experiências enquanto ser-no-mundo. Assim, a experiência estética

também é um conceito que deve ser analisado e compreendido, a fim de contribuir com as considerações deste trabalho. Baseio algumas reflexões sobre o tema nos escritos do filósofo Hans-Georg Gadamer e é a partir dele que a delinheio do ponto de vista conceitual:

A experiência estética não é apenas uma espécie de vivência ao lado de outras, mas representa a forma de ser da própria vivência. Com a obra de arte, como tal, é um mundo para si, assim o vivenciado esteticamente, como vivência, distancia-se de todas as correlações com a realidade. Parece, por assim dizer, que a determinação da obra de arte é a de se tornar uma vivência estética; ou seja, que arranque a um golpe aquele que a vive, do conjunto de sua vida, por força da obra de arte e que, não obstante, volte a referi-lo ao todo de sua existência. Na vivência da arte há presente uma plenitude de significados que não somente pertence a este conteúdo específico ou a esse objeto, mas que, antes, representa o todo do sentido da vida. Uma vivência estética contém sempre a experiência de um todo infinito. E seu significado é infinito justamente porque não se conecta com outras coisas para a unidade de um processo aberto de experiência, já que representa o todo imediatamente (Gadamer, 1997, p. 131).

Esse tipo de experiência só se realiza quando o sujeito concebe que uma experiência estética necessita de percepção estética, já que ela “não visa ao objeto segundo a sua finalidade prática ou utilitária, mas implica a abertura e entrega do sujeito a um mundo sensível que o convida não a decifrá-lo, mas a senti-lo” (Reis, 2011, p.78). É necessária a participação ativa para que se realize a experiência estética, o que implica em uma espécie de entrega a fim de se apreender significados mais aprofundados, com todos os sentidos da corporeidade humana, o que está para além de uma racionalização lógica e operacional da vida.

Essa capacidade de compreensão simbólica e imagética só pode se realizar mais efetivamente com uma prática cotidiana, repetida, em que a relação mais estreita com a obra de arte favorece a ampliação desse repertório, pois ela “é compreendida como a consumação da representação simbólica da vida, a caminho da qual já se encontra igualmente toda a vivência. É por isso que ela mesma é caracterizada como objeto da vivência estética” (Gadamer, 1997, p. 131). Na relação que se cria com um objeto estético, as percepções não são definitivas, pois elas são capazes de se readaptar a partir de novas experiências, tanto com outros objetos estéticos como com outras situações da vida cotidiana. Assim, os sujeitos podem ressignificar várias vezes durante a vida o contato com determinados objetos estéticos e sua experiência estética com eles, que já não são

compreendidos tal qual a primeira vez, mas realinhados de acordo com sua caminhada pessoal:

A experiência da arte não deve ser falsificada como um fragmento da formação estética que está na sua posse e, com isso, não deve ter neutralizada sua reivindicação própria. Veremos que nisso reside uma consequência hermenêutica de longo alcance, na medida em que todo encontro com a linguagem da arte é um encontro com um acontecimento não acabado e, ela mesma, uma parte desse acontecimento (ibidem, p.171).

O filósofo Mikel Dufrenne também contribui com conceitos pertinentes à experiência estética, compreendendo-a como uma percepção sensível sobre um determinado objeto estético. Dufrenne explica que há uma grande diferença entre criar artisticamente e fruir arte, que se referem a posturas e compreensões diferenciadas perante o objeto estético:

criar e fruir a criação continuarão sendo dois comportamentos muito diferentes, raramente podendo ser encontrados no mesmo indivíduo; penetrar nos meandros da obra e no íntimo do artista não quer dizer ser artista. Certamente, se a estética, considerada por um instante como o “religioso” ou como o “filosófico”, ou seja, como uma categoria de espírito absoluto, segundo Hegel, é incorporada, se realizando através de uma vida estética, parece que isso ocorrerá preferencialmente em certos artistas exemplares do que em indivíduos pertencentes a um público anônimo (Dufrenne, 1982, p. 17. trad. nossa).

A imaginação é um elemento imprescindível, tanto na criação artística como na experiência estética, pois é ela que permite a ultrapassagem da vida racional e lógica para uma vida de possibilidades sensíveis infinitas, de acordo com combinações variadas da mente humana em relação a fatores diversos. O fazer e o fruir necessitam da imaginação ativada para encontrar reverberação e sentido nos sujeitos.

Temos contribuições importantes de comentadores do campo da arte-educação no Brasil como Marcos Villela Pereira, que faz apontamentos sobre a arte inaugurada como “inútil” e provoca uma expansão do entendimento da arte e da experiência estética na contemporaneidade:

[...] em termos de atribuição de utilidade, chegamos ao que nos diz Oscar Wilde, em 1891, no Prefácio ao seu Retrato de Dorian Gray (Wilde, 2000:17): “toda arte é perfeitamente inútil”. Ou seja, alcançamos a ideia de que a arte não serve para nada. Aliás, para explorar um pouco mais essa concepção, me detenho um pouco mais no que diz esse autor. Segundo ele, “revelar a arte e ocultar o artista é a finalidade da arte” (Wilde, 2000:17). Com essa ideia ele inaugura a visão contemporânea da dimensão conceitual da arte e proporciona a compreensão da experiência com a obra de arte como uma experiência singular e subjetiva que pode bem ser individual ou coletiva, mas que definitivamente vai na direção da singularidade. E a singularidade, nesse caso, tanto pode ser a do artista quanto a do crítico ou, ainda, do espectador. É arte o que eu digo que é arte. É arte o que eu faço ser arte. É arte o que eu torno arte. E, em última análise, ela serve para produzir efeitos de sentido no criador, no crítico e no público. Ou seja, a arte existe para produzir diferença no artista, no crítico e no público – não vindo ao caso, nesta circunstância, o juízo de valor sobre se essa é uma diferença para o bem ou para o mal, já que falamos aqui de singularidades. Enfim, para esse autor “toda arte é, ao mesmo tempo, superfície e símbolo” (Pereira, 2011, p. 113).

A desconstrução de conceitos mais clássicos que envolvem a arte ao longo do tempo é ainda uma tarefa bastante complexa, e demonstrar para o espectador em desenvolvimento desse olhar que aquilo que dialogue com os seus sentidos pode ser considerado arte, chega a ser, por vezes, desafiador. A percepção a esse respeito é de que se “qualquer coisa pode ser arte”, nada mais é “importante”. A impressão dos trabalhadores das artes, desde os artistas até os arte-educadores, passa por uma reflexão a respeito de uma espécie de “limbo”, que compreende o desinteresse dos espectadores após a descoberta de que a “aura” da arte não tem mais nada de “especial”, e o desenvolvimento de métodos para instigar essas novas percepções e experiências estéticas, “desgrudadas” do olhar tradicional, pensando a partir do potencial artístico do objeto, situação, acontecimento ou processo.

Pereira destaca que para promover a experiência estética devemos primeiramente ter uma *atitude estética*, ou seja, estarmos disponíveis e abertos, em estado de contemplação ativa, a fim de atentarmos para “o sentimento que a experiência da coisa produz em mim” (ibidem, p. 114). Além disso, a experiência estética pode estar presente, através desta atitude estética, em relação com qualquer objeto do mundo, partindo do conceito acima exposto. No entanto, em relação ao ser que cria arte – o artista – e aquele que frui arte – o espectador –,

ainda podemos trazer um refinamento para a abordagem no campo desse tipo de experiência com os objetos da arte. O artista precisa ter o domínio de uma técnica, uma linguagem ou uma matéria e se colocar em uma zona de potência entre o mundo e a criação [virtualidade], a fim de propor uma nova experiência do mundo a partir da sua criação artística. Já em relação ao espectador, a experiência estética está ligada a uma formação, mesmo que básica, da ampliação das capacidades perceptivas, através das competências de saber ler, ouvir e experienciar o contato com as obras artísticas, além da abertura através da atitude estética.

Tentar “encaixotar” ou “formatar” as obras de arte através de uma racionalidade do mundo acaba prejudicando essa experiência estética, pois reduz muito daquilo que a obra pode oferecer como catalisadora de novos olhares, para si [espectador] e para o entorno. Nancy (1997) aponta que um movimento de desconstrução a fim de compreender as coisas nas suas estruturas – ou para além delas – é fundamental para os processos de reinvenção. Trazendo essa reflexão para a experiência estética, é somente neste encontro entre as coisas, através do escrutínio do ímpeto primordial que gerou tais coisas, que se elabora uma aproximação significativa com os vazios preenchidos de possibilidades.

Aqui quero trazer uma provocação sobre a experiência estética possível em um ambiente online, pois ela se encontra “deslocada” do espaço “tradicional” das obras artísticas. Ao se manter uma atitude estética, além da construção e aquisição de repertórios culturais e artísticos, é possível vivenciar experiências estéticas com objetos da arte, atribuindo significados que podem se potencializar dentro de um outro campo de experiências, que é o ciberespaço. O entrecruzamento dessas experiências não seria capaz de gerar potencialidades comunicativas, expressivas, sensíveis e estéticas, e promover um repertório diferenciado, singular e expandido que “conversa” com aspectos do mundo tecnológico digital online, contemporâneo e artístico? O que está em jogo não será, justamente o papel do mediador, capaz de favorecer a criação das condições de possibilidades para a atualização dessas virtuais potências estéticas? Um corpo presença-pensante não será sempre uma virtualidade a ser atualizada, tanto *on* quanto *off-line*? Por que isso não poderia ocorrer nas experiências online?

2.4 O corpo poético “pixelizado”²³

Em observações assistemáticas sobre o ciberespaço, em especial em redes sociais como o *tiktok*²⁴, pude perceber que existe a necessidade de corpos que desejam expressar-se, seja através de *challenger* [que são desafios criados na rede e que os *tiktokers* tentam superar], dublagens de músicas ou de memes, esquetes de humor, coreografias criadas ou reproduzidas, entre outras formas de comunicação. A quantidade de corpos juvenis que se colocam neste lugar de exposição é maioria, bastando para essa averiguação “navegar” pelo *feed* do aplicativo. O *tiktok* é uma rede social que permite o envio de vídeos curtos dos participantes, com tais expressões. Normalmente, esses vídeos são gravados com antecedência e passam por um processo de edição antes de ficarem disponíveis na plataforma. Este processo de pré-gravação e posterior edição permite que ocasionais erros sejam corrigidos e que se retire a “melhor” experiência possível a partir de tal produção, que foi previamente pensada, lhe permitindo ser um vídeo disponível para visualização na rede, este sendo o “produto final” para apreciação pública.

A proposta do Zoom, que é uma plataforma de interação em tempo real – já abordada anteriormente neste trabalho –, em outra perspectiva, pode ofertar um campo de oportunidades de experimentações, inclusive cênicas, sem a preocupação inicial de gerar um “produto” finalizado para apresentação pública. O processo, neste caso, torna-se muito mais interessante e potente como um agregador de experiências estéticas e coletivas em ambiente digital online, pensando-se especialmente, aqui, na exploração criativa de um corpo “pixelizado”. Um corpo pixelizado tem o mesmo tempo de atuação e interação que outros corpos em relações físicas? Ele consegue gerar efeitos de presença a partir e através de

²³ O conceito de corpo pixelizado aqui se relaciona à ideia de que em ambiente tecnológico digital e online as corporeidades desdobram-se em pequenas partículas, entram em relação com eventos e outras corporeidades, em modo digital, misturam-se enquanto sensorialidades com novas informações e experiências e reagrupam-se, constituindo renovadas corporeidades e percepções de mundo, o tempo todo.

²⁴ Aplicativo criado em 2016 por uma startup chinesa chamada *ByteDance*. Utiliza ferramentas multimídia possibilitando aos usuários criar, postar e compartilhar vídeos curtos de até 60 segundos. Chegou ao Brasil em 2019, além de já existir em mais de 150 países. O público, em sua maioria, tem menos de 30 anos, com grande concentração de jovens entre 15 e 25 anos. Um exemplo de aplicação do *tiktok* na educação pode ser acessado no artigo do pesquisador Jean Carlos da Silva Moreno, intitulado “Tiktok como novo suporte midiático para a aprendizagem criativa”(2020), disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/30795> Acesso: 27 jan 2022.

uma câmera minúscula, de um recorte corporal específico? Que relação esse corpo estabelece com o ciberespaço e com o coletivo, enquanto corpo criador?

A arte não consiste mais, aqui, em compor uma “mensagem”, mas em maquinar um dispositivo que permita à parte ainda muda da criatividade cósmica fazer ouvir seu próprio canto. Um novo tipo de artista aparece, que não conta mais história. É um arquiteto do espaço dos acontecimentos, um engenheiro de mundos para bilhões de histórias por vir. Ele esculpe o virtual (Lévy, 1996, p. 102).

Desafiar os corpos, especialmente os juvenis, em espaços diferenciados como o digital online, pode contribuir para a produção de novas sensibilidades e sociabilidades. É comum observar o uso de uma certa “liberdade” de ser e agir neste ambiente desterritorializado que é o ciberespaço, sem a percepção do outro como ser de relações. Nesse sentido, a diversidade das experiências fica limitada, impedindo o indivíduo de enriquecer as suas atividades criadoras e estéticas, pois só percebe a realidade a partir do seu olhar ou dos olhares daqueles que compartilham da sua forma de sentir e perceber o mundo. Como lidar/ reagir com experiências que exigem novas relações com materiais do sensível ainda não conscientizados?

Assim, considerando a vivência do teatro online em particular, como pensar as práticas de mediação do arte-educador neste contexto, com os jovens adolescentes da educação básica? Que desafios se colocam ao mediador que pretende interferir sobre as velocidades e os arranjos comuns das redes que são predominantemente usadas a serviço de entretenimento e propagação regulada de informações? Como fazer dos espaços/tempos digitais online possibilidades de atualização da corporeidade e da presença como potências virtuais presentes nas práticas cotidianas de jovens adolescentes, na contramão do uso comum e automatizado dos dispositivos?

O filósofo contemporâneo Hartmut Rosa aborda em seus estudos a aceleração à qual estamos expostos em um mundo tecnológico digital. Segundo ele, a modernidade impôs um ritmo frenético no tempo vivido pelo sujeito que o impede de se apropriar do mundo, escutando e respondendo a esse mundo de maneira qualitativa, ou ainda, com ressonância, o que leva a um estado de esgotamento e consequente alienação (Rosa, 2017). Assim, as relações aceleradas, que desenvolvem o estresse, o medo e a pressão temporal, dificultam

ou impedem que o tempo individual seja efetivamente vivido e valorado como experiência corporal. Para isso, as relações baseadas em espaços que promovam tal desaceleração [como o exercício da arte, por exemplo, através do fruir e/ou criar] são vitais a fim de tentar equilibrar e recuperar a conscientização sobre a sua própria corporeidade e as interações com outros corpos de maneira empática, trazendo sentido para as trocas humanas.

Enfim, muitas questões se colocam na direção de pensar as potências de um corpo poético-criativo capaz de comparecer nas redes de outros modos, a favor de formas inéditas do sensível e da sociabilidade. Vale lembrar que “criatividade” e “virtual”, conceitos fartamente alardeados entre nós de modo simplificador e reducionista, têm ganhado o lugar de “bens de consumo”, produtos disputados no mercado das novidades *high-tech* que o tecnocapitalismo contemporâneo trata de produzir e vender em larga escala, sobretudo em tempos de crise.

2.5 Corporeidade e presença

Maurice Merleau-Ponty, ao se debruçar sobre a teoria da Fenomenologia²⁵ e, a seu modo, reconstruí-la, entende que o corpo estará em relação direta com a consciência das coisas a partir de suas experiências subjetivas e com a historicidade que atravessa este corpo, pois é a realidade do corpo que nos proporciona a imaginação, o conhecimento, as escolhas:

[...] será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção (Merleau-Ponty, 1999, p. 278).

²⁵ Conhecida mundialmente como teoria filosófica a partir dos estudos de Edmund Husserl, Fenomenologia significa “o estudo dos fenômenos”, ou seja, é o estudo sobre a essência das coisas e como estas são percebidas no mundo, a partir da experiência direta com tais coisas, fazendo que o seu significado se dê na relação entre sujeito e objeto. Merleau-Ponty foi o responsável por aprofundar essa teoria defendendo que a consciência das coisas está entrelaçada com a sua percepção a partir do ser integral, como corpo existencial que experiencia o mundo (Lima, 2014; Nóbrega, 2016). Como esse estudo dialoga com vertentes teóricas diversas, o interesse está em estabelecer relações e aproximações com o que a Fenomenologia, enquanto conceito teórico, pode contribuir para aprofundar reflexões estabelecidas e desejadas para as “encruzilhadas” do caminho.

Como individualidade comunicativa, o corpo se utiliza do gesto para promover a relação com os outros corpos, em uma busca de reciprocidade a partir das intenções “legíveis” que são expostas através desses gestos. Assim, essa compreensão do outro e a consciência que se desenvolve em torno deste ato de relação proporciona ao indivíduo significados e apropriações do mundo. O gesto coloca-se como uma questão a ser descoberta nos pontos sensíveis do mundo, oportunizando que a conduta individual encontre no caminho o seu próprio caminho, gerando a comunicação, fazendo com que haja “a confirmação do outro por mim e de mim pelo outro” (ibidem, p. 251), numa ética do reconhecimento. O autor ainda refere que o espaço corporal só se transformará em espaço universal assim que o indivíduo contiver o *fermento dialético* (ibidem, p. 148), que pode ser entendido como o encadeamento das experiências individuais no movimento em direção ao mundo, através de implicações reais, e não necessariamente lógicas. Este corpo é entendido como uma complexidade com uma gama de sensorialidades que fazem com que se perceba o outro de forma também complexa, a partir de um certo contexto temporal-histórico, em que o espaço é reconhecido como potencial simbólico e expressivo:

Enquanto tenho funções sensoriais, um campo visual, auditivo, tátil, já me comunico com os outros, considerados também como sujeitos psicofísicos. Meu olhar cai sobre um corpo vivo prestes a agir, no mesmo instante os objetos que o circundam recebem uma nova camada de significação: eles não são mais apenas aquilo que eu mesmo poderia fazer com eles, são aquilo que este comportamento vai fazer com eles. Em torno do corpo percebido cava-se um turbilhão para onde meu corpo é atraído e como que aspirado: nessa medida, ele não é mais somente meu, ele não está presente somente a mim, ele está presente a X, a esta outra conduta que neste começa a se desenhar. O outro corpo já não é mais um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração e como que de uma certa “visão” do mundo (ibidem, p. 473-474).

O corpo que transita no mundo é percebido pelo outro através da sua presença. O conceito de presença é amplo e complexo, e, do ponto de vista filosófico, acaba trazendo diferentes perspectivas de compreensão²⁶. Aqui, direciono a abordagem sobre a presença especialmente sob a luz das artes, especificamente no teatro, relacionando presença com “o fato de algo ou alguém

²⁶ A tese de doutorado do pesquisador Cláudio Alex da Silva, intitulada “Indagando o sentido de presença e o sentido da presença em Educação (PUC/SP, 2006) traz importantes considerações que me auxiliaram a compreender melhor esse conceito. Tese disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/9966/1/CED%20-%20Claudio%20Alex%20Fagundes%20da%20Silva.pdf> Acesso: 24 jan 2022.

existir em determinado lugar”²⁷. Essa existência é compreendida como alguma coisa que não representa somente o homem, mas também uma série de fatores como o seu entorno, a sua existência e seu modo de ser na e a partir das relações, que podemos aproximar com a concepção do filósofo Martin Heidegger (2005) do *ser no-mundo*:

[...] o ser-no-mundo não é uma “propriedade” que a pre-sença às vezes apresenta e outras não, como se pudesse ser igualmente com ela ou sem ela. O homem não “é” no sentido de ser e, além disso, ter uma relação com o mundo, o qual por vezes lhe viesse a ser acrescentado. A pre-sença nunca é “primeiro” um ente, por assim dizer, livre de ser-em que, algumas vezes, tem gana de “assumir” uma relação com o mundo. Esse assumir relações com o mundo só é possível porque a pre-sença, sendo-no-mundo, é como é. Tal constituição do ser não surge do fato de, além dos entes dotados do caráter da pre-sença, ainda se darem e depararem com ela outros entes, os simplesmente dados. Esses outros entes só podem deparar-se “com” a pre-sença na medida em que conseguem mostrar-se, por si mesmos, dentro de um *mundo* (Heidegger, 2005, p. 95-96).

Hans Ulrich Gumbrecht, professor e teórico contemporâneo, sob forte influência de Heidegger, traz em seus escritos a importância de pensar-se a presença como um ponto de “trânsito” entre as produções de sentidos [mais subjetivas] e as materialidades [mais objetivas], defendendo que a produção da presença se dá em diálogo direto com os *signos*, que “evocam” a *corporificação de “algo”* (Gumbrecht, 2010). O autor explica que os signos, a partir do conceito de Louis Hjelmslev, contém em si o significante e o significado, sendo o significante, expressão, e o significado, conteúdo, acrescidos da distinção aristotélica entre substância e forma, constituindo, assim, quatro conceitos básicos, a saber:

Com “*substância de conteúdo*”, Hjelmslev remete para o conteúdo do pensamento humano antes de qualquer intervenção estruturante (o conceito está perto do que poderíamos chamar de “imaginação” ou “o imaginário”). “*Forma de conteúdo*”, ao contrário, não corresponderia a nenhuma manifestação espacial de complexos de sentido, mas exclusivamente aos conteúdos do pensamento humano em formas bem estruturadas (há uma afinidade óbvia entre esse conceito e a noção de “discurso” de Michel Foucault). “*Substância de expressão*” seria o conjunto daqueles materiais por meio dos quais os conteúdos podem se manifestar no espaço - mas prévios à sua definição como estruturas: a tinta (e não a cor) seria uma substância de expressão, como o seriam um computador ou um dispositivo técnico. Finalmente, “*forma de expressão*” seriam as formas e as cores que cobrissem uma tela, os caracteres numa página (e não a tinta), a imagem numa tela (em vez do computador visto como máquina) (ibidem, p.35).

²⁷ Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Ano: 2001, p. 2091.

Gumbrecht reforça que há uma correlação entre os sentidos e a presença, e que as formas poéticas seriam o melhor exemplo disso, pois estão em uma relação tensionada através de uma forma estrutural de oscilação com a dimensão do sentido, ou seja: como forma de expressão, a arte alinha tanto a materialidade [no caso do teatro, o corpo dos artistas] como os sentidos [a dimensão estética e sensível que é derivada da corporificação das subjetividades], através dos objetos da experiência estética:

[...] os objetos da experiência estética (e aqui se torna importante, mais uma vez, insistir que me refiro à "experiência vivida") se caracterizam por uma oscilação entre efeitos de presença e efeitos de sentido. É verdade, em princípio, que todas as nossas relações (humanas) com as coisas do mundo devem ser relações fundadas ao mesmo tempo na presença e no sentido, mas, nas atuais condições culturais, precisamos de uma estrutura específica (a saber, a situação de "insularidade" e a predisposição para a "intensidade concentrada") para a verdadeira experiência da tensão produtiva, da oscilação entre sentido e presença - em vez de ignorar o lado da presença, como parece que fazemos, de modo muito automático, nos nossos cotidianos de vidas cartesianas (ibidem, p.136).

Anular a presença é anular parte da experiência estética que Gumbrecht aponta, como se apenas os sentidos pudessem “dar conta” da dimensão das relações do sujeito, de forma integral, com o mundo.

Para os pesquisadores do teatro como Patrice Pavis e Hans Thies Lehmann, o conceito de presença se expande especialmente nas inter-relações com o mundo tecnológico digital na atualidade. Patrice Pavis, no seu livro *Dicionário de Teatro* (2008), explica em um contexto mais geral que presença significa capturar a atenção do espectador, de modo que esse espectador se identifique imediatamente, “dando-lhe a impressão de viver em outro lugar, num eterno presente” (Pavis, 2008, p. 305). O autor ainda explica, segundo outros teóricos do teatro, que nem sempre esse sentido de presença está ligado diretamente às características físicas do ator em cena, mas, sim, a uma espécie de energia irradiante, que se apresenta a partir do “vigor do seu estar ali” (ibidem). Ao abordar o conceito de presença relacionado às tecnologias digitais e online, Pavis destaca que houve a necessidade de superar uma espécie de desconfiança sobre as novas tecnologias em relação ao teatro, já que, até meados da década de 1970, o corpo era tido como “o pivô da representação teatral”, e, logo, se estabelecia que “o corpo valia mais do que as mídias ou do que o cinema” (ibidem, p. 175).

O que passou a se notar a partir da década de 1980, com o uso mais comum das tecnologias digitais no teatro, é que nas mudanças de escala e dimensão de imagens, recurso muito usado no cinema e na fotografia, existe uma “desorientação espacial e corporal do espectador”, em que não necessariamente a imagem viva é preferida à imagem inanimada, mas a atenção do público é retida “pela mudança constante de planos e escalas” (Pavis, 2010, p. 175). Ou seja, a presença do ator enquanto corpo “ao vivo” na encenação, em contato direto com o espectador será questionada, tomando outras perspectivas ligadas a um mundo contemporâneo e digital, como Pavis destaca:

A presença do ator significa que esse ator seja visível? E se ele está invisível, situado nos bastidores, ou atuando sistematicamente atrás de um painel servindo de tela - percebido ao vivo apenas pelo vídeo e projetado numa parte do cenário -; e se ele está ao telefone ou é filmado pela *webcam* num outro extremo do planeta? Nesse caso, ele faz, então, ato de presença, uma presença que podemos imaginar à falta de percebê-la diretamente. Da presença física e espacial, convém distinguir o presente temporal da representação, seu aspecto *live*, ao vivo. O *live* não está ligado à mídia: uma retransmissão de TV ou um vídeo podem ser, isto é, são recebidos no mesmo instante de sua produção, exatamente como é *live* a produção teatral. O ator pode, assim, muito bem estar ausente do espaço cênico, e estar absolutamente presente num lugar totalmente distinto. A presença não está mais ligada ao corpo visível. Se estou ao telefone, estou presente - *live* -, mas evidentemente ausente no espaço visível (inversamente, ousaríamos dizer, se estou perdido nos meus pensamentos, meu corpo está lá, porém eu não estou lá, meu espírito está alhures, ausente para alguém que queira falar comigo). Muitos espetáculos utilizam a Internet como forma de comunicação sem o ator estar presente no palco, porém conectado diretamente. [...] Não estamos mais em condições de distinguir presença *live* e gravação, carne e componente eletrônico, ser de carne e de sangue (como dizia o poeta) e *cyborg* performativo (como dizem os performance studies da atualidade) (ibidem, p. 177).

Hans-Thies Lehmann, importante referência no teatro pós-dramático, defende a ideia inicial de que o corpo teatral é o “corpo da morte”, pois nele transitam seres e histórias que não estão efetivamente ocorrendo em tempo real, mas se fazem presença através dessa representação. Dessa forma, “o homem da *hybris* – o homem como ‘mais do que ele mesmo’ – tem e desperta em si uma espécie de distanciamento de si próprio, uma auto-exaltação que é ao mesmo tempo uma exaltação dos outros” (Lehmann, 2008, p. 334). Nesse percurso de tentar entender a corporeidade no teatro pós-dramático e a sua presença, Lehmann explica que o corpo cria outras significações que não mais aquelas de prolongamento de uma existência revivida no palco, mas, sim, que o próprio corpo do ator e da atriz agora passa a ser uma *experiência do potencial*, ou seja, o corpo

não é mais apenas o intermediário, mas deve se decompor e se ressignificar como corpo dramático e também como corpo orgânico, buscando sua expressividade, precisão, tensão, potencializando seu estado de presença.

No que diz respeito à existência das tecnologias digitais no âmbito teatral, há a ideia de que as imagens fotográficas e cinematográficas exercem grande fascínio atuando sobre o imaginário, segundo Lehmann, de modo muito mais forte do que o corpo vivo presente no palco. Aqui, o autor refere o pensamento de alguns teóricos que apontam que no século XX, em vários campos, nossa realidade tem sido percebida através de aparelhos e, assim, estes instrumentos codificam signos de formas mais ou menos abstratas, fazendo com que nossa percepção sensorial se reduza a um mínimo “nicho ecológico”, em um amplo espaço de ondas elétricas e eletromagnéticas. Sobre isso, Lehmann faz um contraponto:

[...] esse “nicho ecológico” da percepção imediata é ao mesmo tempo o campo de uma intersubjetividade que põe em jogo a interação entre os corpos, uma relação do encontro comum em uma situação social que constitui um outro “tempo” entre sujeitos. No cerne da atitude estética, mas sobretudo em toda a ideia de “responsabilidade” - logo na atitude ética quanto no cerne da afetividade em geral - , encontra-se a indisfarçável situação da “presença” do outro. Essa “presença” não pode ser definida simplesmente pelo *factum* da percepção sensorial em si, mas está ligada a ele na medida em que aí se põe em jogo a possível influência real de quem percebe no objeto da percepção. A situação de influência virtual implica que o procedimento de emitir/receber sinais não pode ser dissociado do envolvimento do sujeito comunicante no desejo, na responsabilidade e na obrigação (ibidem, p. 366).

Assim, as possibilidades comunicacionais efetivas e profundas não são negadas pelo estudioso no espaço tecnológico digital e online, embora ele ressalte que essas relações estéticas, afetivas e éticas pressupõem um jogo, um desejo e uma responsabilidade na interação com o outro. Ainda sob o seu ponto de vista, os espaços digitais de interação como a internet não promovem por si só experiências coletivas, mas, sim, uma troca de experiências privadas, em que as pessoas se reúnem em torno de temas específicos de interesse individual. Portanto, as possibilidades da atitude estética para comunicar experiências coletivas só podem ocorrer se houver um “desvio” do uso do dispositivo midiático, e não no seu emprego tal qual foi formatado para ser utilizado, o que reforça o lugar fundamental da mediação. Nesse sentido, podemos pensar a respeito justamente das

ressignificações de plataformas digitais interativas e de como o teatro, como arte dos signos, pode se manifestar e comunicar, sem perder as características que lhe fazem ainda vivo na contemporaneidade. Mas isso não depende dos artefatos em si, mas, sim, de nossa capacidade de mediar e favorecer novas experiências.

Um percurso teórico que retome o sentido de corporeidade, oriundo das formulações fenomenológicas de Maurice Merleau-Ponty, passando pela rigorosa interpretação que Hans Ulrich Gumbrecht dá ao *dasein* (ser-aí) de Heidegger, tomando-o como produção de presença, parece um bom itinerário para aportar nas discussões contemporâneas sobre a presença online no campo dos estudos teatrais, e essa foi a minha escolha.

2.6 Percurso metodológico e notas de navegação: a prática

As considerações reflexivas sobre um universo específico que se deseja aprofundar em conhecimento se completam ao trazermos para a experiência prática e observarmos seus processos *in loco*. Esta foi a minha proposta que se ancorou a partir de uma oficina de teatro online. Não se tratou do “campo de pesquisa”, ao modo de uma investigação empírica convencional, mas de um “campo pré-textual”, um *pretexto* para o ensaio e a especulação filosófica. Desafio especialmente para mim, como experiência nova, mediada por aparatos tecnológicos, aproximando corpos em espaços físicos diferentes. Trago na sequência o relato das práticas efetivadas e a organização dos encontros, que permitiram a elaboração de alguns entendimentos do universo juvenil, no que diz respeito aos seus modos de ser, perceber e se relacionar em um ambiente online.

1º ENCONTRO (20/03) - 4 participantes presentes (de 7 inscritos²⁸)

Práticas desenvolvidas:

- Antes da entrada na sala da plataforma Zoom, os participantes foram convidados a escolherem um nome fictício para colocar na reunião e entrar com câmera desligada e áudio aberto;

²⁸ Um dos inscritos para a oficina nunca participou dos encontros. No segundo encontro sem a sua presença e nenhuma explicação sobre as faltas, conversei com o seu responsável e expliquei sobre a possibilidade de desistência sem nenhum tipo de prejuízo ao adolescente, conforme previa o termo de consentimento da pesquisa. Assim, o adolescente formalmente desistiu da oficina.

- Cada participante estava de posse de folhas e lápis para a primeira atividade, que consistia em ouvir cada um dos colegas que contavam sobre si uma história verdadeira e uma história falsa. Enquanto um falava, os outros deveriam desenhar como imaginavam esse colega e escolher qual das histórias era verdadeira.
- Ao final, os colegas abrem as câmeras e se (re)conhecem. Pergunta-se sobre as histórias de cada um e os participantes se manifestam sobre qual é verdadeira. Os “donos” das histórias revelam quais são reais. Todos são convidados a mostrarem as imagens produzidas sobre os colegas, de acordo com sua voz e nomes fictícios.
- Na sequência, os participantes são orientados a deixarem à mão objetos do seu entorno de fácil manuseio e, de acordo com algumas perguntas que serão realizadas, ao se identificarem com as mesmas, devem abrir a câmera com uma “foto congelada” sua, utilizando o objeto de forma improvisada. Quem não se identificar, deixa a câmera fechada.
- Perguntas realizadas:
 - Quem aqui tem menos de 13 anos?
 - Quem tem entre 13 e 15 anos?
 - Quem tem nome de menina?
 - Quem tem nome de menino?
 - Quem nasceu em Capão da Canoa?
 - Quem é casado?
 - Quem tem irmãos?
 - Quem passou de ano?
 - Quem mora com os pais?
 - Quem mora com outros familiares?
 - Quem tem animais de estimação?
 - Quem comeu fruta hoje?
 - Quem está de bermuda?
 - Quem está de óculos?
 - Quem está feliz de estar na oficina?
- Ao final do encontro, foram realizadas as orientações para o encontro seguinte, solicitando que os participantes trouxessem um objeto específico para ser usado, e que fossem encaminhados os desenhos realizados para análise posterior.

Após a recepção inicial, os participantes do primeiro encontro do laboratório foram convidados a [re]conhecerem-se através da voz na sala virtual criada por mim enquanto propositora das atividades, sem o uso da câmera. Também mantive a câmera desligada e era a única a manter o nome real escrito dentro da sala, mantendo-me como referência das propostas do encontro. Os participantes foram

orientados a escolherem um nome fictício para entrarem no ambiente da plataforma Zoom, sendo que nem eu mesma tinha certeza sobre quem era quem [apenas uma participante não era minha aluna].

A primeira orientação foi para que os participantes contassem sobre si uma história verdadeira e uma história inventada, enquanto os outros reproduziriam através de desenho a sua imagem, do jeito que soubessem e conseguissem, de acordo com a sua imaginação sobre a voz que ouviam. Também deveriam prestar atenção nas histórias e identificar qual era verdadeira, para posterior confirmação.

Ao final das apresentações através das histórias individuais, todos foram convidados a abrirem suas câmeras e finalmente visualizar quem estava participando. Havia uma certa expectativa, pois alguns reconheciam certas vozes, mas sem ter certeza a quem pertenciam. Na sequência, pedi para que as participantes [nesse dia apenas meninas participaram, faltaram três meninos] falassem sobre suas histórias para que as outras indicassem qual era a verdadeira, e mostrassem as imagens desenhadas sobre cada uma. Questionei sobre o porquê de determinada história parecer real e a outra não, apontaram-me que a que tinha mais detalhes parecia ser a real, e de fato assim foi, mesmo que algumas histórias tenham dividido opiniões, enquanto outras foram unânimes. Algumas características se sobressaíram nas imagens reproduzidas, envolvendo características físicas como o cabelo e estrutura corporal. Mesmo que os participantes não tivessem habilidades específicas mais apuradas de reprodução do desenho humano, ainda assim os seus desenhos apresentavam proximidade com a pessoa “dona da voz”, e vestimentas e objetos que de fato faziam parte do repertório da pessoa. Eu participei dessa atividade, desenhando também e sendo desenhada.

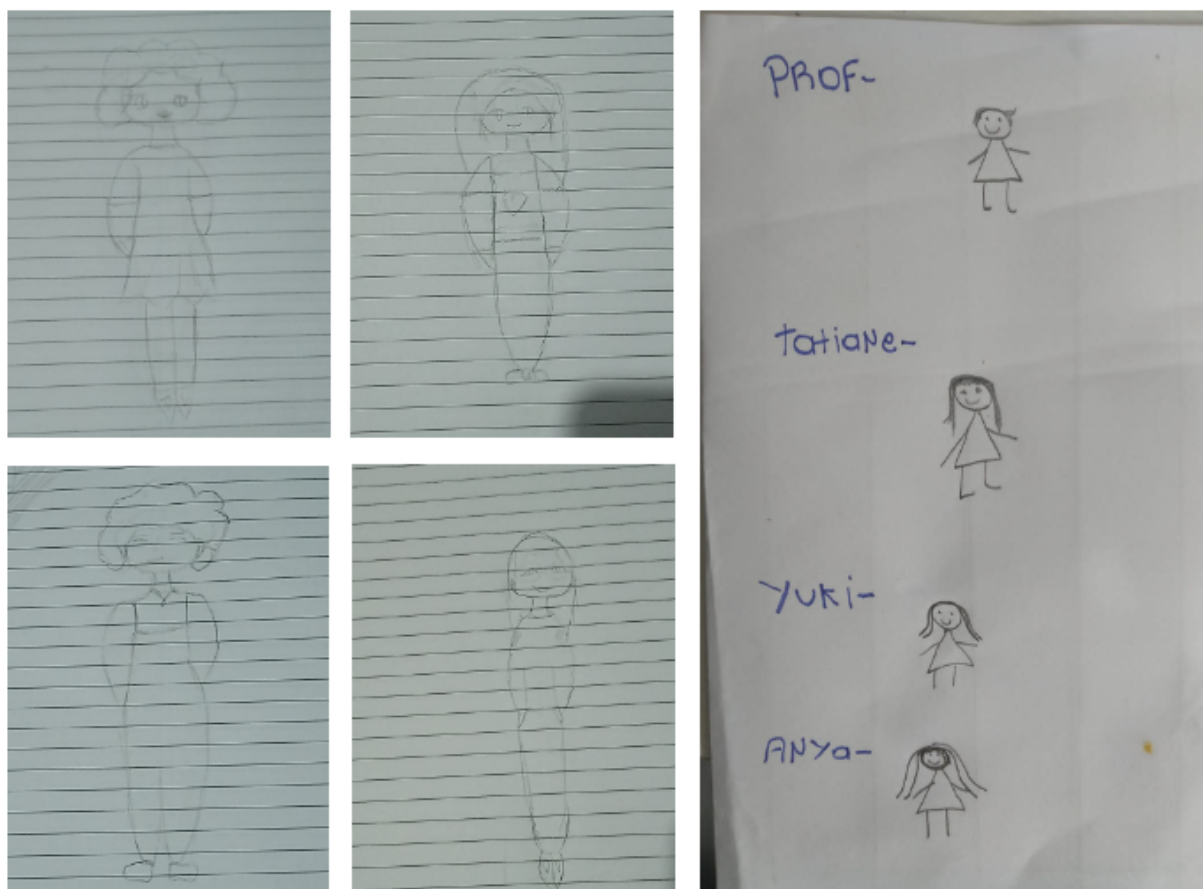


Figura 1. Desenhos de participantes baseados apenas na imaginação, através da voz.

Por fim, encerrei o encontro com a orientação de utilizar objetos em “fotos congeladas” de forma improvisada, abrindo a câmera caso as participantes se identificassem com as perguntas que eu fizesse. Todas iniciavam com a câmera fechada, eu realizava a pergunta, elas organizavam a foto utilizando o objeto das mais diferentes maneiras [convencional ou não], e abriam a câmera logo em seguida, ficando em torno de 5 segundos congeladas para a observação do uso dos objetos e organização do corpo na tela. Esse primeiro encontro serviu como exercício exploratório tanto de percepções do campo online como de [re]conhecimento de si e dos outros. Inicialmente me encontrei um pouco ansiosa, sem saber ao certo se as propostas seriam acolhidas pelo grupo ou fariam sentido, pois elas foram adaptadas de contextos presenciais para um contexto online. Durante o encontro, fui me permitindo também ser “experimentadora” do processo, ora conduzindo, ora participando, o que me trouxe mais tranquilidade para seguir a proposta.

2º ENCONTRO (23/03) - 6 participantes presentes

Práticas desenvolvidas:

- Recepção participantes;
- Logo após as falas iniciais, é solicitado que os participantes escrevam no *chat* da sala de reuniões on-line a última frase que cada um recebeu no aplicativo de mensagens instantâneas do seu celular, desconsiderando as mensagens enviadas no grupo do laboratório, verificando outros contatos. É falado ao grupo que posteriormente se retornará a atenção a essas frases;
- Na sequência, é explicado ao grupo que neste encontro eles trabalharão coletivamente na construção do “mascote” do laboratório de teatro on-line. Um outro aplicativo tem o seu *link* compartilhado com os participantes através do *chat* da sala de reuniões, em que aparece um quadro branco com possibilidades diversas de interação através de lápis, pincéis, caixa de textos, figuras geométricas, cores diversas, em formato digital on-line. De posse desse *link*, os adolescentes poderiam criar e editar uma imagem de forma coletiva e colaborativa, ainda conectados e dialogando na sala de reuniões do encontro, para discussão do que seria realizado;
- Ao final da elaboração da imagem, os participantes retornam às frases escritas no *chat* no início das atividades do dia e é pedido para que cada um escolha apenas uma palavra que mais lhe chame a atenção na frase, para escrever novamente no *chat*. Como proposta final, é solicitado que as palavras escolhidas deem origem ao nome do mascote criado, podendo ordená-las da melhor maneira que os participantes possam realizar;
- Por fim, o grupo “batiza” o mascote com o nome criado, abrindo espaço para as considerações finais sobre a produção do encontro.

Inicialmente no encontro, pedi para que os participantes abrissem o seu aplicativo de mensagens instantâneas [WhatsApp] e procurassem a última mensagem recebida antes das mensagens do grupo do laboratório ou até a minha, de maneira particular. Depois da surpresa vieram os risos constrangidos, talvez buscando uma mensagem “mais adequada” para ser escrita no *chat* da sala de reuniões. Com as mensagens devidamente transcritas para o *chat*, dei continuidade às atividades do encontro.

Orientei os adolescentes a criarem de forma coletiva uma “mascote” para o laboratório de teatro online, de forma que todos teriam que coordenar esforços para tal criação. Em uma aba paralela do computador, abri um aplicativo que traz um quadro branco [Jamboard], no qual é possível interagir colaborativamente de forma

online na construção de imagens e textos. Compartilhei com os participantes o *link* de acesso a esse quadro e acompanhei os movimentos de construção e organização coletiva. O grupo primeiramente foi explorando diferentes possibilidades de ferramentas disponibilizadas no aplicativo, entendendo como poderiam efetivamente desenvolver a criação. Entre riscos, rabiscos, borrachas e recomeço do zero, aos poucos foram sendo trazidas imagens mais consistentes. A primeira imagem “rascunhada” pelo grupo foi a de um gato.

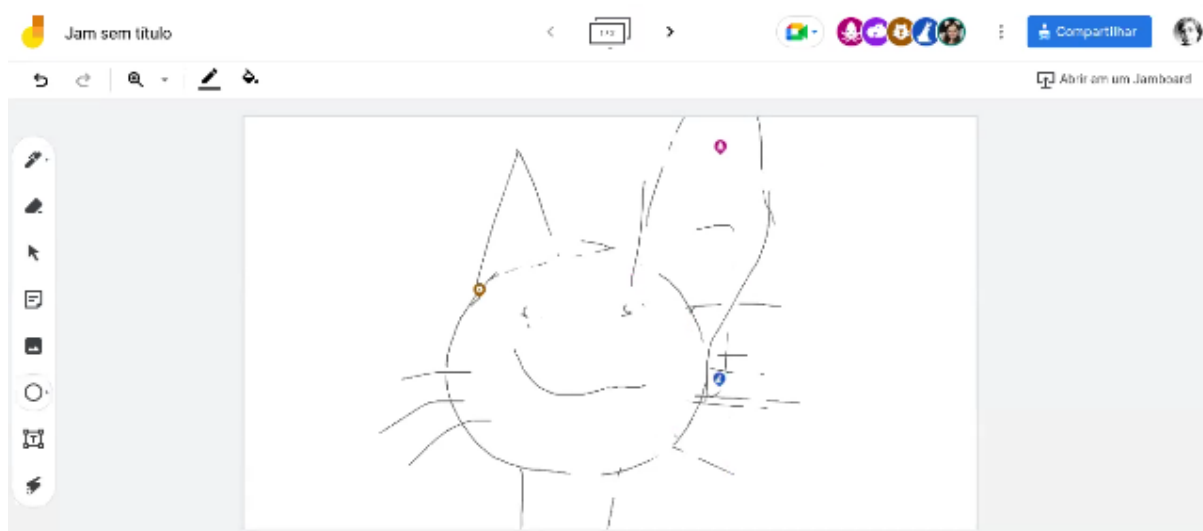


Figura 2. Primeiros movimentos da criação colaborativa na forma de um gato

Uma segunda versão de imagem foi proposta entre eles, agora em formato humano, mas que foi rapidamente descartada, retomando-se a construção do gato. Nesta retomada alguns protestos foram feitos, questionando o porquê de se desenhar um gato e não outra coisa. Chama a atenção o fato de que o corpo humano foi rapidamente descartado enquanto possibilidade de representação. As dúvidas que me passavam eram: utilizar o termo “mascote” pode ter remetido os participantes à ideia de animal? Uma figura humana poderia ser entendida como muito complexa para essa construção pouco convencional?

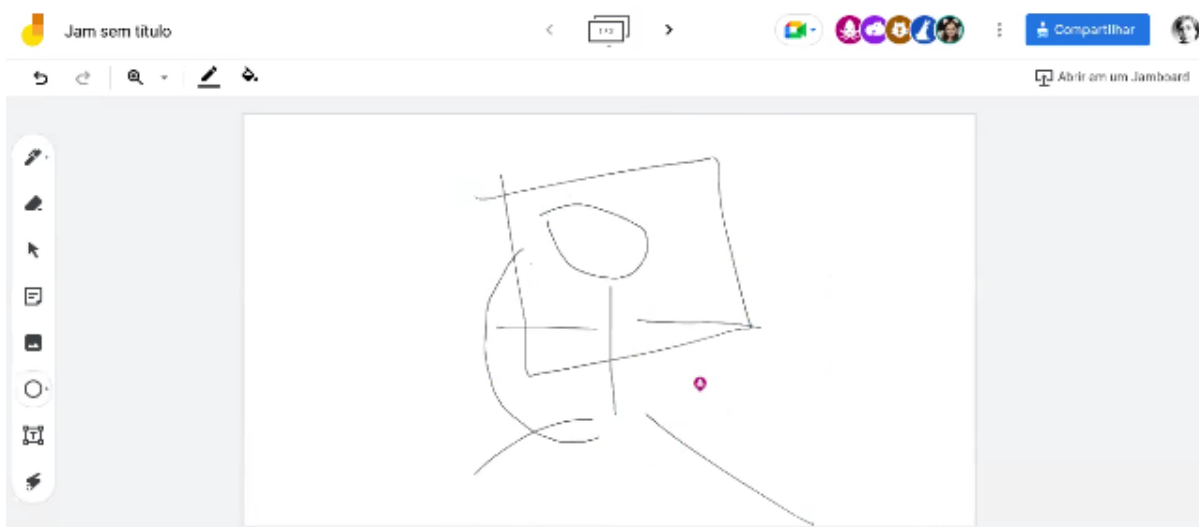


Figura 3. Imagem humana produzida como possibilidade de corpo do mascote

A próxima tentativa agregou esforços em torno de uma imagem de peixe, parecendo bem aceita pelo grupo, fazendo com que todos agora efetivamente se reunissem em torno dessa construção de forma mais ordenada e combinada. Havia muitas críticas à imagem, demonstrando um ideal referencial convencional atribuído ao animal peixe, que se evidencia pela fala de uma das adolescentes quando expressa que *“todo mundo sabe que um peixe não é assim”*. Dessa maneira, o grupo retoma o quadro branco e passa a estruturar um peixe mais “convencional” e reconhecido como tal. Chamo a atenção dos adolescentes para que não desistam das imagens, que sigam organizando aquilo que eles já têm elaborado. Interessante perceber as transformações pelas quais esse peixe vai passando na sua construção coletiva e colaborativa, ora se aproximando de uma figura “socialmente aceita” [fig. 5], ora se apresentando com deformações e estranhamentos em um corpo não compreendido e cheio de informações ainda não “pacificadas” [fig. 4 e 6].

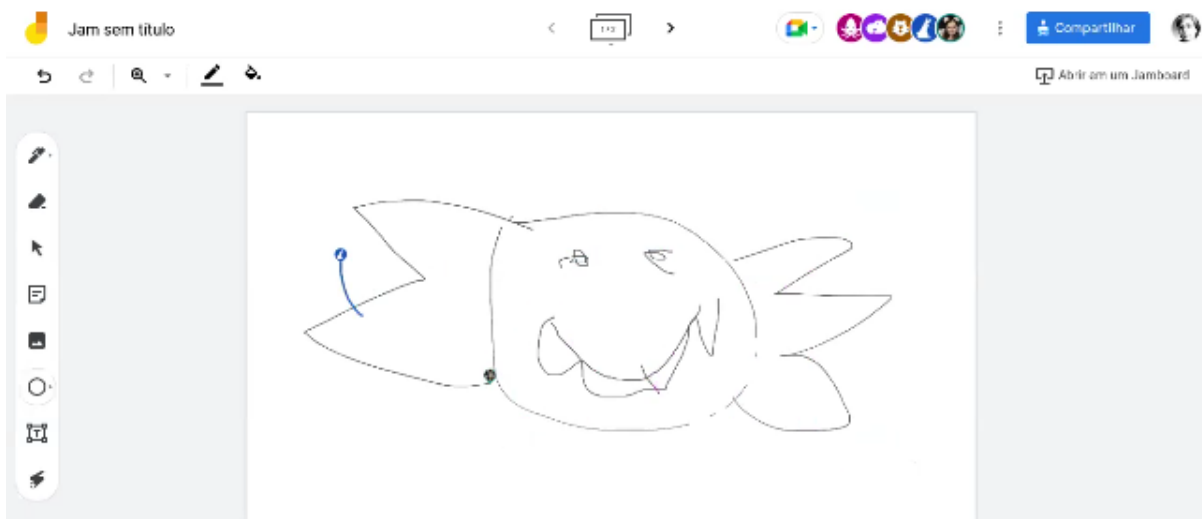


Figura 4. Peixe sendo construído de maneira mais ordenada e colaborativa, porém, segundo os adolescentes, não convencional

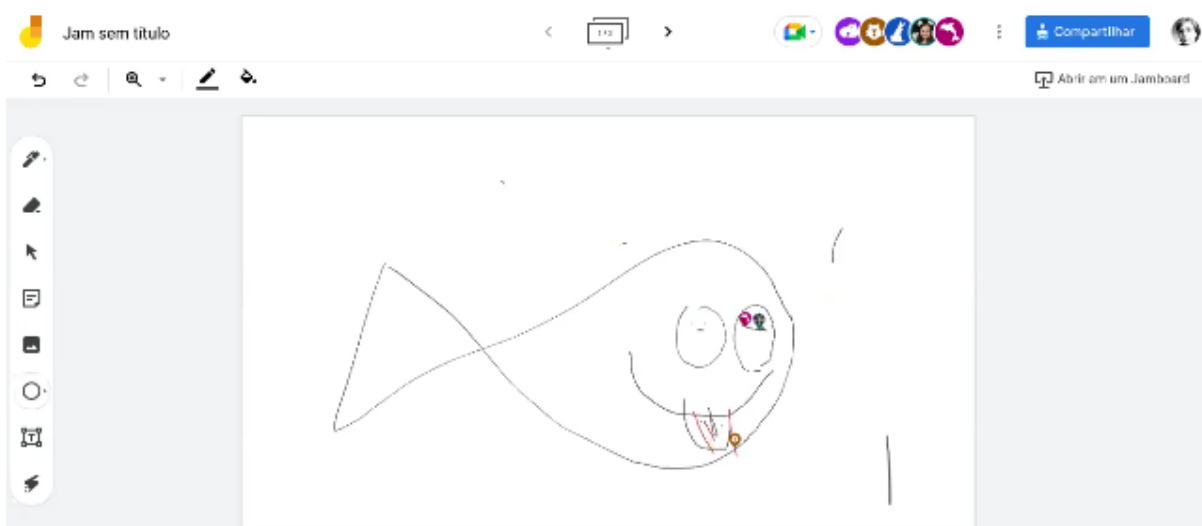


Figura 5. Peixe figurativo mais “bem” aceito pelo grupo

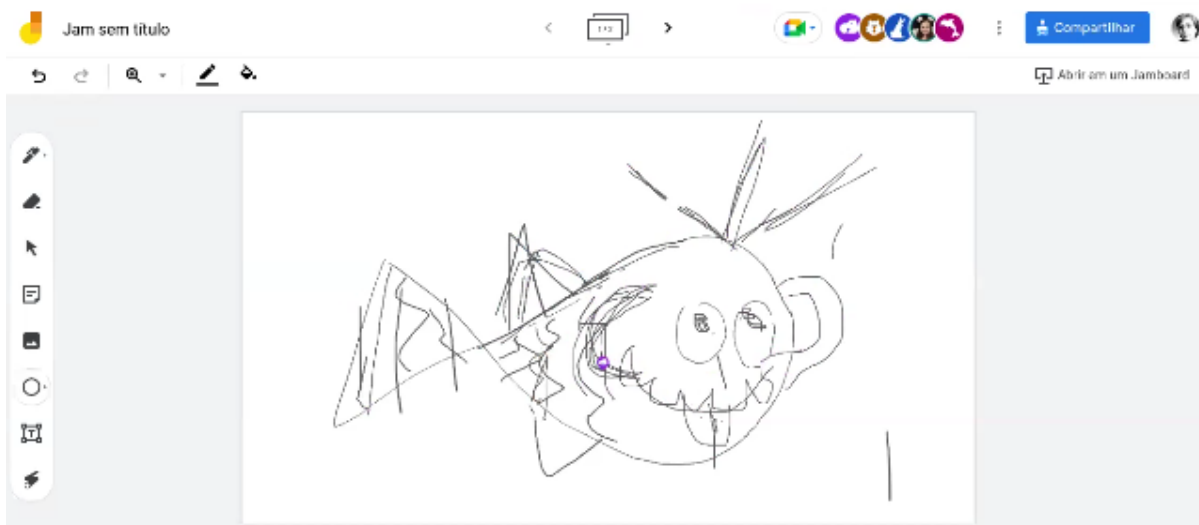


Figura 6. Um retorno ao “corpo estranho”

Encontrando-se mais bem definida a imagem sobre a qual desejava-se trabalhar, um dos participantes pergunta se não é possível acrescentar um fundo, já que estão representando um peixe, o mar poderia ser colocado atrás. Como para eles este recurso não estava disponível, procurei no próprio aplicativo um plano de fundo azul, mas que ficou muito forte, com pouco contraste com a imagem que estava sendo construída [fig. 6]. Perguntei se eles não conseguiam reforçar a imagem com uma caneta mais escura, mas as opções de cores eram poucas. Explorei recursos adicionais e consegui baixar uma imagem de mar na internet e acrescentei de fundo [fig. 8]. O grupo reiniciou a imagem, agora compreendendo como ela poderia ser efetivada de maneira mais coordenada com o fundo, e optaram por utilizar as formas geométricas disponíveis no aplicativo, pois eles referiram durante o processo que encontravam dificuldade para deslizar o dedo na tela do celular e realizar um traço mais organizado.

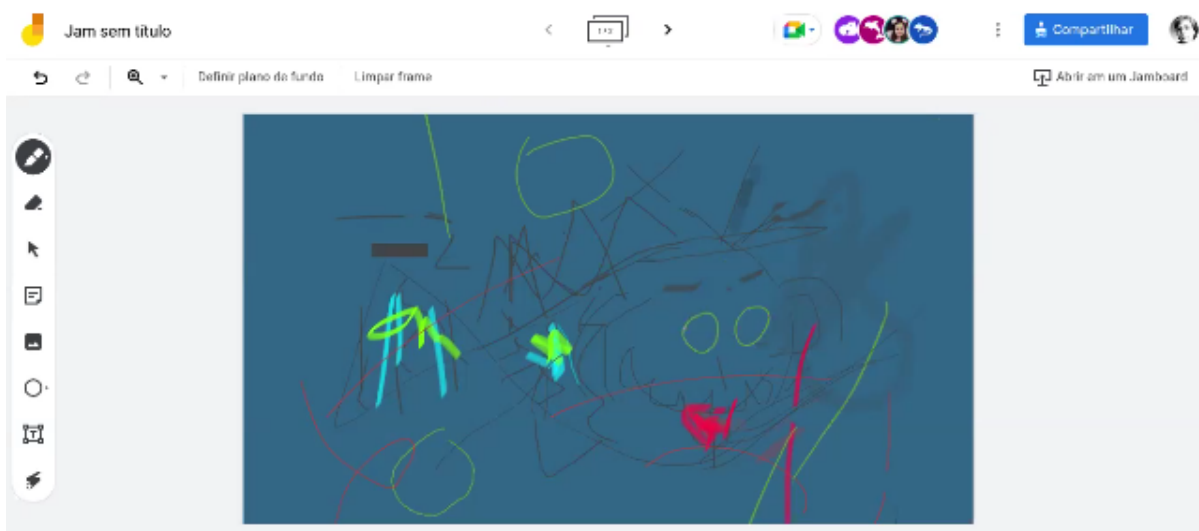


Figura 7. Um corpo em construção em ambiente pouco acolhedor [*“Isso nem é mais um peixe, coitado...”* - fala de participante]

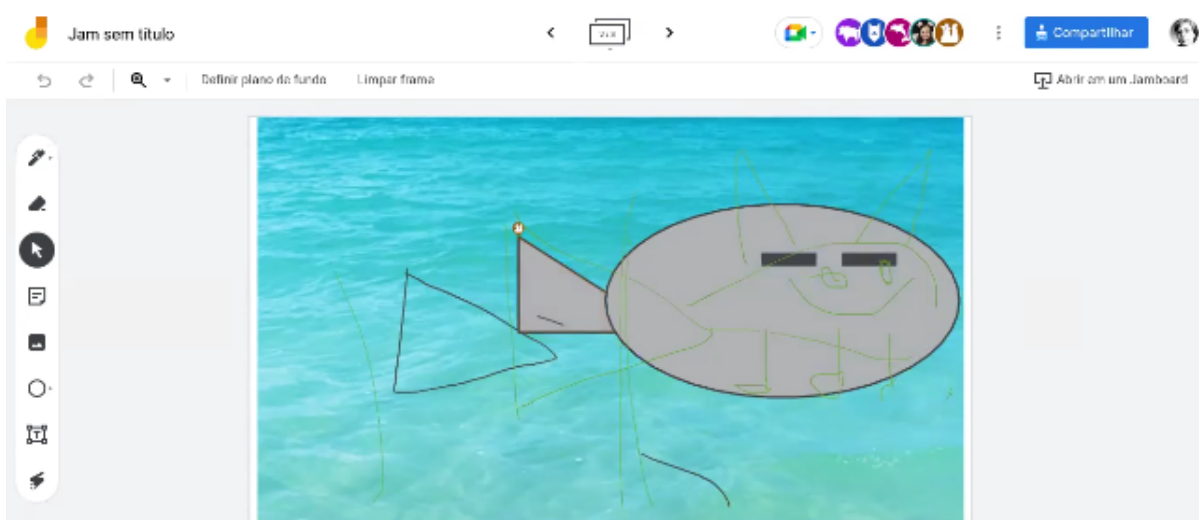


Figura 8. De peixe “traço” para peixe geométrico em fundo realista

A construção com as formas geométricas teve o mesmo nível de dificuldade na formação do que o traço livre, o que exigia dos adolescentes diálogo constante. Ressaltei que era possível também que houvesse um atraso na recepção da internet e as imagens que cada um visualizava não estavam sincronizadas, o que gerava diferentes intervenções e falta de coordenação na construção da imagem. Pedi para que se comunicassem antes de fazer as inserções. Durante o processo, um dos participantes abriu uma segunda aba do quadro branco e passou a construir sozinho um peixe, sem que eu e os demais tivéssemos percebido. Um outro participante

chamou a atenção que havia mais de uma aba e que tinha outro desenho lá. Fui verificar e perguntei quem estava trabalhando sozinho. O adolescente que iniciou o trabalho disse que estava muito difícil trabalhar em conjunto, então resolveu iniciar um peixe próprio. Pedi para que os colegas passassem a trabalhar naquele peixe, sem desconstruir o que já estava feito, apenas adicionando elementos e reparando a imagem, caso necessário. Eliminei as outras abas criadas enquanto eles exploravam as ferramentas e deixei apenas aquela em que o peixe estava criado, incluindo novamente o fundo de mar [fig. 9].

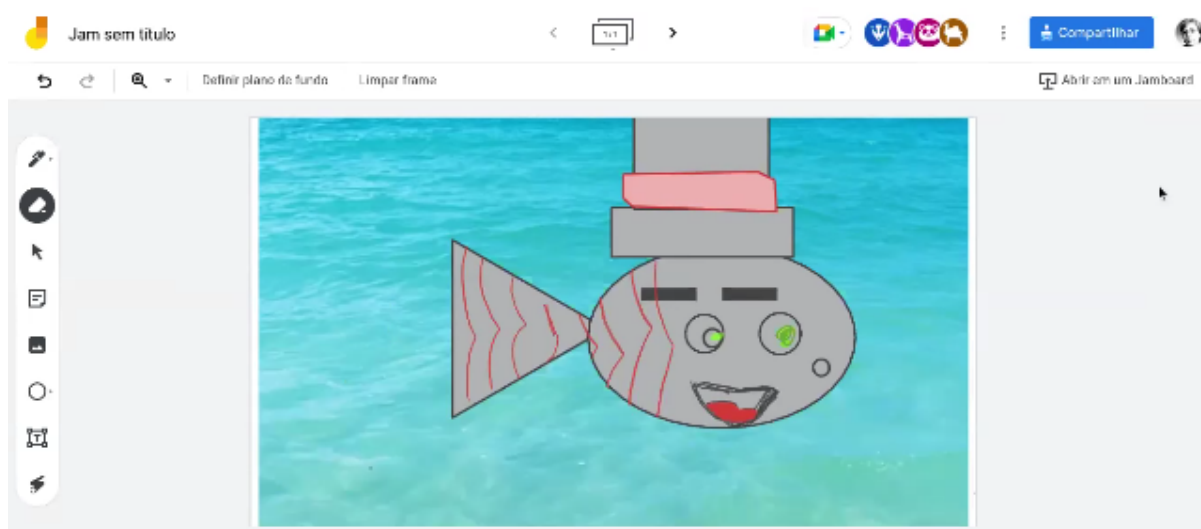


Figura 9. “No que um peixe vai ajudar no teu trabalho da faculdade?” [fala de participante]

Após as inserções finais, perguntei se o grupo estava satisfeito com o peixe criado. Todos concordaram com o resultado. Na sequência, pedi para que o grupo retomasse as frases escritas no *chat* e escolhessem apenas uma palavra da frase que cada um incluiu, reescrevendo essa palavra. As escolhidas foram: “pizaaaa”, “amo”, “pequeno”, “teatro”, “amado”, “meu”. Orientei que os adolescentes criassem agora um nome para a mascote do laboratório a partir das palavras, sílabas ou letras, reorganizando-as da forma que melhor lhes conviesse, individualmente. O resultado poderia ser compartilhado no *chat*. Incentivei-os dizendo que também daria a minha contribuição, no lugar de duas participantes que precisaram sair mais cedo da oficina. Assim, dentre as contribuições, o grupo criou o nome Teodoro Azetomu, com a singela descrição: “meu pequeno amado pizaaaa”. Houve um estranhamento acompanhado de divertimento no reconhecimento do peixe com o seu nome [*“se fosse uma pessoa de verdade iria sofrer tanto bullying”* – fala de

participante], mas que satisfaz os participantes, que em algum momento dessa construção colaborativa expressaram que “*não precisa ser perfeito*”. Na verdade, só precisa ser.

3º ENCONTRO (27/03) - 6 participantes presentes

Práticas desenvolvidas:

- Recepção dos participantes;
- Orientação sobre as atividades desenvolvidas no encontro. No primeiro momento, é solicitado que os participantes peguem o objeto que foi pedido no grupo de mensagens instantâneas. Individualmente, os adolescentes devem criar uma sequência de uso desse objeto, dentro do enquadramento da câmera. Devem memorizar e reproduzir o gesto corporal sem o objeto;
- Após, cada um deve recuperar a frase que trouxe no encontro anterior para a construção do nome da mascote do grupo e incorporar junto ao gesto reproduzido;
- A atividade seguinte consiste em criar uma história coletiva no *chat* da reunião on-line, em que ninguém sabe quem está escrevendo e todos vão atribuindo frases, completando a frase anterior. É solicitado que um dos adolescentes inicie a história, e os outros vão dando sequência, até encaminhá-la para um final;
- De acordo com os personagens que vão sendo inseridos durante a história coletiva, esses perfis são anotados e, ao final, pergunta-se aos participantes com qual personagem cada um mais se identificou e o que foi interessante trazido na história;
- Como organização para o próximo encontro, é solicitado que os adolescentes pensem em uma voz para o seu personagem escolhido, bem como o perfil psicológico dele, além de incorporar o gesto e frase criados neste encontro.

No terceiro encontro da oficina os participantes tiveram a oportunidade de criar gestualidades individuais a partir do uso de objetos do cotidiano. Solicitei que separassem um objeto qualquer para esse exercício. Os objetos escolhidos foram um controle remoto, um boné, uma caixa média, um vasinho de flor, um livro e um bichinho de pelúcia. Orientei para que eles usassem esses objetos de forma cotidiana e em velocidade média para lenta, um por vez, no enquadramento da câmera, para que todos visualizassem. Observei que aqui se reproduziu um efeito

que também ocorre nas atividades presenciais quando é pedido para que se desenvolva uma ação corporal em cena, especialmente quando os participantes têm a consciência de que estão sendo vistos, que é acelerar a ação, ou para que acabe rápido e sair do “foco”, ou por ainda terem dificuldade de compreender os processos envolvidos na concretização de uma ação corporal. Quando se realiza uma ação cotidiana, ela simplesmente acontece pela força do hábito e da reprodução quase instintiva. Muitas vezes o participante demonstra surpresa e espanto ao tentar pensar nos movimentos que o corpo faz para que determinada ação se efetive, tendo dificuldade em realizá-los, o que o leva a fazer os gestos de modo artificial e acelerado. Conversei com os adolescentes, procurando esclarecer sobre a importância de conscientizar tais gestos para reproduzi-los de uma forma mais próxima possível da orgânica, e que ao acelerar determinada ação – por nervosismo ou falta de percepção sobre o tempo de um gesto corporal – ela não é percebida como deveria por aquele que observa, especialmente em um contexto teatral.

Assim, os participantes foram realizando suas ações corporais individualmente de modo mais pausado, cuidadoso, demonstrando com um pouco mais de detalhes o que estava sendo elaborado como gesto corporal, buscando entender que existe um sentido para a ação, e este deve ser exacerbado em uma situação teatral, a fim de que o espectador possa de fato acompanhar essa subjetividade. No caso de uma adolescente que utilizou a caixa na sua ação, ela escolheu pegar um pequeno quadro para colocar dentro da caixa, mas de forma muito rápida, que nós não conseguimos acompanhar. Expliquei que o ato de pegar um quadrinho, olhar e guardar deve ter uma intenção, movimentar lembranças e isso deve transparecer no corpo e nos gestos, para que possamos perceber que aquilo é importante [ou não]. Pedi para que memorizassem o gesto realizado na ação com o objeto, a fim de que esse gesto fosse realizado posteriormente sem o objeto, e para que retomassem a frase do encontro anterior, retirada de alguma conversa do aplicativo de mensagens instantâneas, procurando conectar o gesto com a frase. A princípio os adolescentes ficaram bastante confusos. A abstração do objeto apenas transformado em gesto foi desafiadora para eles, assim como utilizar a frase durante a reprodução do gesto. Aqui foi necessário um tempo maior para que fizessem um breve ensaio de como isso deveria ocorrer. Disse que poderiam desligar a câmera e o áudio por alguns minutos para ensaiar o gesto e a frase, e assim se sentiram mais seguros.

Na sequência, solicitei que os adolescentes apresentassem seu gesto com a sua frase para o grupo. Interessante perceber que mesmo sendo em um contexto online, ainda assim existia um nervosismo grande para realizar a atividade, como se esta ocorresse de maneira presencial [*“Eu puxei a coragem do interior do meu coração”* – fala de participante]. Meu entendimento inicial era de que isso não seria um problema, visto que ocorria em um ambiente diferenciado que, teoricamente, ofereceria uma segurança maior por conta da distância física entre os participantes. Porém, trazendo essa percepção para experiências pessoais de participação em seminários online, nos quais eu deveria de alguma forma “tomar a palavra”, também senti um nervosismo por estar em destaque e interagindo com pessoas com as quais não tinha relação direta. No caso dos participantes da oficina, com exceção de uma adolescente, todos os outros se conhecem do ambiente da escola em que trabalho, então, a meu ver, isso seria facilmente resolvido, porém, não foi. Gestos manifestados pelos adolescentes durante a atividade mostravam inconscientemente a crítica ao que parecia “ridículo”, ao rirem descontroladamente, ou colocarem a mão na frente dos olhos, em um ato de “esconder-se” da vergonha. Incentivados por mim de forma descontraída, a continuarem, conseguiram finalizar as propostas. Eu também me colocava em situação de realização de gestos fora do cotidiano, para demonstrar a eles que naquele ambiente “desejado” teatral, tudo era possível e aceito, visando construções criativas de histórias inventadas, enfim, um lugar de possibilidades.

Após essa atividade, direcionei os participantes para a realização de uma história coletiva no *chat* da reunião online, ou seja, eles deveriam desenvolver uma história em que cada um acrescentaria uma frase, dialogando com a frase anterior. Expliquei que, para que de fato se construísse uma história da forma mais estruturada possível, novos elementos poderiam ser inseridos, sem deixar de lado elementos anteriores. Se personagens ou fatos fossem acrescentados à história, eles deveriam ser retomados ou retirados adequadamente. Para isso, a atenção ao que estava sendo escrito pelos colegas seria fundamental. Assim, os adolescentes foram elaborando uma história, retomando, sem que eu orientasse, algumas situações que ocorreram durante a construção do peixe Teodoro, no segundo encontro da oficina. Durante aquele momento dentro do aplicativo de desenho online, como os estudantes acessavam o *link* de maneira anônima, eram atribuídos a eles personagens aleatórios, que o próprio sistema designava. Quando

perceberam isso, eles ficaram muito confusos, pois não tinham colocado nomes para acessar o aplicativo. Descobrimos depois essa informação, observando quando alguém saía da plataforma e voltava, com um nome de animal diferente. Foi divertido porque apareceram nomes muito diferentes, como búfalo, chita, golfinho, raposa, morsa, ornitorrinco, entre outros. Então, quando cada adolescente acessava o *link*, aparecia uma correspondência que dizia assim, por exemplo: “*raposa anônima acessou a sala*”. Isso chamou muito a atenção deles, tanto que alguns nomes acabaram aparecendo na história coletiva, que é transcrita na sequência²⁹:

²⁹ As iniciais significam adolescente (A.) e a outra letra aponta a inicial do nome dos adolescentes participantes.

A. C. - Certo dia Teodoro estava andando por aí até que A. R. - Ele caiu no chão A. M. - E bateu a cabeça em uma pedra A. V. - E um carro quase o atropelou A. Lu. - mas por sorte alguém o salvou A. Le. - era seu melhor amigo o cleiton A. C. - Quem o salvou foi a raposa anônima A. M. - Levou para o hospital e ele foi internado A. V. - Seu estado era de risco A. C. - Mas Teodoro é forte A. M. - E ele precisava de uma transfusão de sangue A. M. - Para sobreviver A. Le. - mas ninguém achava seu tipo sanguíneo A. C. - Que só o peixe anônimo poderia conseguir para ele A. V. - ATÉ QUE!! A. M. - Até que encontramos uma senhora A. V. - muito especial A. M. - Que ela tinha o mesmo tipo sanguíneo o+ A. Lu. - e que disse q o ajudaria A. Le. - mas em troca A. V. - Ela queria A. R. - Sua casa A. Le. - e uma barca de sushi A. M. - Aí Teodoro disse quer morar no fundo do mar? A. R. - E ela respondeu... A. M. - Não não eu doo sem precisar de nada e doou 1 litro de sangue o+ A. R. - E Teodoro respondeu.. A. Lu. - que generosidade a sua A. Le. - beleza A. M. - Obrigado! Até que.... A. R. - A luz acabou A. M. - Ele foi levantar e bateu a cabeça na cama do hospital e teve um ataque cardíaco A. V. - E cleiton apareceu A. V. - Socorrendo teodoro A. R. - Pois ele era um médico A. V. - E queria salvar a vida do amigo A. M. - Ele era um médico disfarçado do fbi A. C. - E estava atrás dos anônimos A. V. - Mais não tinha luz A. R. - Mais a senhora... A. V. - Com seu super poder	A. M. - Ele pegou um carro e dirigiu muito rápido 200km/h A. R. - E achou a baleia azul que atropelou ele A. V. - E ela querendo se vingar A. M. - Bateu na baleia azul A. Le. - e fez sushi com ela A. R. - Mais a baleia era mais forte A. M. - E desmaiou a coitada da velhinha A. C. - Com um soco A. R. - E um tapa A. Le. - mas a velhinha era forte... A. V. - E um chute A. M. - Matou a baleia A. V. - Oq todos não sabiam A. V. - Era que a velhinha na verdade A. Le. - era o cleiton A. R. - QUE tinha um poder A. V. - O CLEITON A. R. - De se transformar A. R. - Em qualquer pessoa A. V. - Do mundo inteirinho A. M. - E SE TRANSFORMOU NO SILVIO SANTOS A. C. - Sai dando dinheiro A. R. - Para ajudar a pobre senhora A. M. - AÍ ELE CHEGA E DIZ.... A. C. - Quem que dinheiro A. V. - QUEM QUER DINHEIRO A. V. - Oq todos não sabiam A. R. - O Teodoro apareceu A. M. - NADA MAIS É NADA MENOS A. R. - O Mais forte A. C. - O grande teodoro A. V. - O mais temido A. Le. - junto com a sua fiel amiga A. R. - A raposa A. Le. - cantando habla A. V. - EU HABLO A. V. - TU HABLA A. V. - VEM HABLAR A. Le. - veem hablar A. R. - E todos ficaram felizes A. Le. - para sempre A. M. - PARA SEMPRE FIM! A. V. - FIM A. C. - Fim A. R. - Pois eles ficaram todos bem A. Le. - fimm A. R. - Fim
--	--

Figura 10. Texto criado colaborativamente pelos integrantes da oficina

A construção textual seguiu parâmetros parecidos com a construção da imagem do peixe Teodoro, usando-se uma explosão de ideias, permitindo inicialmente que viessem à tona, sem críticas ou julgamentos a respeito das ideias que surgissem. Percebi que a construção imagética teve mais críticas e reconstruções do que a narrativa textual criada coletivamente. Aparentemente eles se divertiram mais escrevendo a história.

Na sequência do desenvolvimento das atividades, pedi para que até o próximo encontro os adolescentes retomassem todas as construções feitas anteriormente que incluíam o gesto corporal e a frase da mensagem de texto que receberam via aplicativo de mensagens instantâneas e, a partir de agora, com a divisão dos personagens que apareceram na história coletiva, com escolhas dos próprios adolescentes, pensassem e treinassem uma voz para esse personagem, de acordo com características específicas que fizessem parte do caráter dessa persona. Os personagens escolhidos foram Teodoro [o peixe da construção imagética]; Cleiton, a raposa anônima; a senhora com superpoder [Márcia]; e outros três que não apareceram diretamente na história coletiva, porém, que surgiram durante a criação do peixe Teodoro, como os animais anônimos representando a entrada dos adolescentes na plataforma *Jamboard*: o unicórnio [Cleber], o peixe-bolha [Ronaldo] e o rinoceronte rosa [Patricinha]. Devidamente batizados com os nomes escolhidos pelos participantes, a missão agora era reunir todas essas informações, desenvolvendo a individualidade desses personagens.

Uma questão importante que passa pela minha reflexão se refere às características que vão sendo delineadas entre os adolescentes e a construção de seus personagens. Estas características dialogam diretamente com formas de ser e agir dos próprios adolescentes. Percebo isso, por exemplo, quando o grupo começa a elaborar a personalidade do Cleiton, a raposa anônima, como alguém que consegue se camuflar com identidades diversas, e uma adolescente já se disponibiliza para ficar com esse personagem, especificamente uma participante que no primeiro dia de encontro da oficina se identifica como gênero fluido. Essas aproximações com características pessoais que envolvem a construção do seu corpo na sociedade podem ser vistas como uma maneira de acessar em perspectiva a si mesmo a partir de um outro ponto de vista, como um personagem. Ao observar esses alinhamentos propostos pelos participantes, tento compreender se uma razão

inicial de escolher e desenvolver características mais próximas a si mesmo não passa justamente pela necessidade de autoconhecimento e autocompreensão da sua presença no mundo, especialmente em se tratando de adolescentes ou pessoas que busquem a atividade teatral inicialmente como descontração e/ou desinibição. Em outras condições de trabalho com teatro em montagens teatrais, atores e atrizes procuram construir personagens o mais distante possível das suas próprias características, justamente para evitar o alinhamento com suas personalidades e causar uma espécie de “zona de conforto” no desenvolvimento de papéis, o que nos leva a ver com certa frequência em determinados trabalhos artísticos o ator e não o personagem em cena.

Em mente com essas possibilidades de desenvolvimento de personagem, faço as combinações finais para que no próximo encontro já se iniciem as relações entre esses personagens e, conseqüentemente, de forma lúdica, os adolescentes já passem a realizar um exercício de interação com o outro.

4º ENCONTRO (03/04) - 3 participantes presentes

Práticas desenvolvidas:

- Recepção dos participantes;
- Nesse encontro o foco passa a ser as relações estabelecidas entre os personagens. Para isso, é solicitado que os adolescentes retomem as características pessoais destes personagens, sobretudo aquelas que foram orientadas no encontro anterior como a voz e a personalidade;
- Os participantes são colocados em uma sala online simultânea, dentro da plataforma, para que troquem informações sobre as particularidades e histórias pessoais de seus personagens, respondendo perguntas de forma improvisada, que seguem abaixo:
 - onde vive
 - mora com quem
 - profissão ou “o que faz da vida”
 - gostos pessoais
 - quando faz aniversário
 - uma situação engraçada ou embaraçosa que aconteceu consigo mesmo
 - comida que mais gosta
 - cor que mais gosta;
- É esclarecido que se mostra importante que essas informações sejam compartilhadas entre o grupo já usando a voz e gestualidade pensada para

o personagem, a fim de treiná-las e se familiarizar com essa prática vocal e corporal;

- No retorno ao grande grupo, os adolescentes apresentam individualmente as características de seus personagens;
- Para o próximo encontro, é alinhado com os participantes que pensem em que tipo de figurino e acessórios cênicos os seus personagens podem utilizar a partir de todas as características construídas até então.

No quarto encontro da oficina o objetivo se alinhava com as relações criadas entre os personagens já apontados até então, em uma troca de informações sobre fatos pessoais de cada um, assim, estabelecendo interações com “seres” diferentes, de si mesmo e do outro, especialmente provocados por terem que trazer essas informações de maneira improvisada, sem um tempo antecipado para construí-las de maneira racional, incentivados a usarem a intuição e criação no “aqui-e-agora” para reunir as características de seus personagens e compartilhá-las com o outro. Dessa forma, orientei os adolescentes a se reunirem em uma sala online simultânea, separada da principal. Disponibilizei um tempo específico para que conversassem e, como se estivessem em uma nova roda de amizades, se conhecendo, se apresentassem uns para os outros, contando um pouco sobre si como personagens.

No retorno à sala principal, após quinze minutos de conversa, solicitei que um a um expusesse suas características com a voz e gestualidade do personagem escolhido. Tiveram bastante dificuldade de realizar a atividade com a câmera aberta, pois diziam que observavam a si na reunião e se desconcentravam, ficando com vergonha das suas ações. Orientei para que desligassem a sua câmera e não ficassem olhando para os colegas enquanto falassem, se concentrando apenas na voz e características anotadas da individualidade de cada personagem. Sentiram-se mais confortáveis com essa dinâmica, permitindo-se experimentar outras formas de estar no mundo, com uma voz diferente da usual, porém, ainda referenciando características dos personagens muito próximas ou iguais às suas, como gostos pessoais, data de nascimento, entre outros.

Durante a apresentação de uma das participantes, alguns membros da sua família entraram no ambiente no qual ela permanecia para buscar alguma coisa e acabavam dando uma “olhada” no que ela estava fazendo, o que a deixava bastante constrangida. Procuramos amenizar a situação dizendo que era divertido e

inesperado, especialmente quando seus familiares ficavam atrás dela na câmera olhando para quem se encontrava do outro lado e interpelando-a sobre quem éramos e o que acontecia naquele momento. Eu disse ao grupo que essas situações eram espontâneas e isso traz um colorido muito interessante para a cena teatral, e que, em outros momentos, isso poderia ser objeto de jogo cênico improvisado. Esta adolescente ficou tão nervosa com o ocorrido que teve uma crise alérgica respiratória, tossindo e espirrando. Questionei se ela já estava assim antes ou se os sintomas haviam iniciado naquele momento. Ela me respondeu que não estava assim antes. Conversamos sobre a possibilidade de isso ter sido uma resposta corporal sobre a situação desconfortável que ela passou com os familiares, de certa forma expondo-a e desviando a atenção para um fato que não estava previsto durante a oficina, que era a intervenção de membros da família nas atividades online. Ensinei a ela e aos outros participantes uma forma de amenizar o incômodo alérgico nas vias respiratórias pressionando determinados pontos próximos ao nariz, prática que também aprendi em aulas de teatro na universidade. Esse fato foi comentado através de uma breve fala sobre a diversidade de assuntos que podem ser tratados dentro de um ambiente teatral e que não está ligado exclusivamente à criação artística em si, mas a uma série de fatores que influenciam o nosso corpo que é basicamente o nosso instrumento de trabalho na prática do teatro, salientado pela fala de uma participante ao expressar que *“a oficina de teatro é muito aprendizado ao mesmo tempo”*.

Os adolescentes não efetivaram as relações entre os personagens de forma espontânea como eu supunha, assim como também não desenvolveram sozinhos as características pessoais solicitadas no encontro anterior, ficando essa atividade mais clara e direcionada neste encontro. A dependência de um direcionamento para questões mais específicas ou desconhecidas mostra-se de maneira acentuada nesse contexto, mesmo sendo dito desde o início que estas seriam atividades lúdicas, livres, criativas, experimentais, o que me trouxe outras questões ligadas à insegurança de confrontação com alguns aspectos do mundo, ao “risco” que se corre em trazer possibilidades que fogem do “convencional”. Jogar com o “e se?” ainda é entendido como algo que pode ser malvisto e mal interpretado nesse mundo de relações, levando ao isolamento e negação de indivíduos que fogem das convenções de corpos e ações. Vale a pena correr tal risco?

Em vista das apresentações dos personagens nesse encontro não corresponderem às minhas expectativas iniciais, a criação de relações efetivas entre eles foi organizada para o próximo encontro, mas antes solicitei que cada participante enviasse um áudio para o meu número de celular com a voz e descrição dos seus personagens, sem identificá-los, que eu encaminharia para o grupo de mensagens instantâneas em que estavam os outros participantes que não estiveram presentes no encontro, a fim de que eles descobrissem de quem eram as vozes e a que personagens pertenciam. Pedi também a eles que realizassem essa tarefa individualmente antes do encontro seguinte e me enviassem em separado para que continuássemos com os jogos de adivinhação, de modo assíncrono, por meio do grupo do aplicativo de mensagens instantâneas, criado exclusivamente para orientar as atividades e encontros durante a vigência da oficina. Apenas um participante realizou a atividade proposta, os outros apontaram que sentiram muita dificuldade em desenvolver a voz do seu personagem. Orientei o grupo a separar para o próximo encontro um figurino e um acessório cênico para serem utilizados na construção dos seus personagens.

5º ENCONTRO (07/04) - 4 participantes presentes

Práticas desenvolvidas:

- Recepção dos participantes;
- Orientação para a atividade do encontro, que consiste em trocar informações com o colega sobre alguma viagem que o seu personagem realizou, utilizando todos os recursos construídos sobre o personagem [voz, gestualidade, características da personalidade], e o figurino e acessórios cênicos, solicitados com antecedência;
- Separação dos participantes em duplas nas salas simultâneas dentro da plataforma de reuniões on-line, para que desenvolvam a história;
- Retorno das duplas ao grande grupo; relato da história do personagem do colega [e não a sua] para todos os participantes, adicionando um fato que não faz parte da história original. O adolescente “dono da história” não pode demonstrar em momento nenhum a parte que não está contida na sua narrativa, a fim de que os outros possam exercitar a atenção e observação ao que está sendo contado e tentar adivinhar qual parte foi inserida propositalmente;
- Combinações para o encaminhamento da finalização dos encontros, em vista da desistência de outros participantes.

Início o quinto encontro da oficina trazendo as possibilidades de interações primeiramente em duplas, organizando os participantes em salas simultâneas, a fim de que conversassem em particular, apresentando seus personagens uns para os outros. Dentro dessas apresentações, peço que contem uma história ocorrida durante alguma viagem do personagem, que poderia ter um conteúdo mais cômico ou não. Oriento também que no retorno das duplas para o grande grupo, um integrante da dupla deve contar a história do outro para todos os participantes, conforme ouviu na sala particular simultânea, e precisa acrescentar um fato que não foi dito na história original, ou seja, uma “*fake news*”. Os participantes devem adivinhar o que não fazia parte da história narrada. De posse dessas orientações, os participantes foram para as salas e durante vinte minutos trocaram essas histórias entre si, usando a construção de gesto, voz, frase, figurino e narrativa para se apresentar para o outro integrante da dupla.

No retorno para o grande grupo, os adolescentes já aparecem com os figurinos e adereços dos personagens, e alguns vão um pouco além do que foi solicitado, elaborando um cenário no local de onde falam. Um dos participantes escureceu o quarto usando uma lâmpada que havia sido pintada por ele com esmalte azul, além de utilizar o recurso da própria plataforma desfocando a imagem, criando um clima de mistério para o seu personagem. Já outra adolescente pintou com canetinha a câmera do seu celular, como se houvesse aplicado um filtro de cor. Como sua personagem tinha um apelo mais sonhador e sensível, o efeito sugeria um ambiente de sonho, desfocando levemente a imagem nas bordas. Essas iniciativas demonstravam um aprofundamento do entendimento sobre os seus personagens, dialogando com suas características psicológicas em um ambiente online, usando recursos criativos para complementar aspectos importantes de uma construção cênica e imagética.

Na sequência, as duplas começaram a atividade de relato, utilizando a construção feita dos seus personagens até o momento. Ao contarem a história do colega, mesmo tendo sido disponibilizado um tempo para a organização nas salas simultâneas, as duplas se atrapalharam e acabaram repetindo de certa forma a situação falsa nas histórias, ficando evidente onde esta foi inserida. Ao final das atividades propostas retomo com os adolescentes as pendências sobre o processo cênico, reforçando que exercitem durante os dias que antecedem o próximo

encontro o gesto, fala, voz e características do seu personagem. Saliento que todas as informações geradas nos exercícios contribuem para a construção individual deste personagem, fisicalizando-o no mundo, com vida e histórias próprias, e isso é o que torna o processo de criação cênica único e fascinante: construir um outro ser que auxilia na construção de nós mesmos.

6º ENCONTRO - FINAL (14/04) - 4 participantes presentes

Práticas desenvolvidas:

- Recepção dos participantes;
- Orientação para o fechamento da oficina, em que os adolescentes retomam todas as características desenvolvidas dos seus personagens, construindo uma história coletiva a partir de um conflito entre eles. Esta história deve ser combinada e apresentada dentro do próprio encontro;
- Organizados em uma sala simultânea on-line, os participantes desenvolvem diálogos e uma resolução para o conflito que eles mesmos sugerem, observando que a história se passa em um ambiente on-line e, portanto, deve adequar-se a ele, explorando o que for possível tanto em termos de tecnologia como de soluções criativas;
- Apresentação da história elaborada, utilizando os personagens e todos os recursos cênicos;
- *Feedback* final sobre o resultado do processo gerado até aqui, individual e coletivo.

Em uma estrutura tradicional de narrativa teatral, o conflito é uma condição “quando um sujeito (qualquer que seja sua natureza exata), ao perseguir certo objeto (amor, poder, ideal) é “enfrentado” em sua empreitada por outro sujeito (uma personagem, um obstáculo psicológico ou moral)” (Pavis, 2008, p. 67). Ao transpormos o conflito para o cotidiano percebemos que ele é uma espécie de companheiro constante em diferentes áreas da vida, provocando contradições que podem nos levar ao desenvolvimento pessoal, através da ação, ou à estagnação e consequente apatia em relação a ser e estar no mundo. Na condição da adolescência, o conflito ganha proporções muitas vezes estratosféricas – com toda a licença poética que um melodrama pode oferecer – justamente por demonstrar controvérsias internas e externas que exigem posicionamentos que muitas vezes esses indivíduos não estão prontos para oferecer. Assim, através de um exercício

cênico final, proponho ao grupo, como encerramento de processo, a construção de uma história marcada por um conflito, nos termos expostos acima pelo teórico Patrice Pavis.

De forma geral, destaco aqui os passos construídos na criação dos personagens individuais até a reunião de todos os participantes em torno de uma história com um conflito específico:

- criação de um gesto específico para o personagem [uma espécie de “marca pessoal”];
- destaque para uma frase de personagem, que também funciona como uma frase pessoal de efeito;
- elaboração de história coletiva, em que foi possível criar e nomear diferentes personagens que foram acolhidos pelos participantes, de acordo com sua identificação;
- de posse do personagem, os participantes foram orientados a agregar e adequar o gesto e a frase inicialmente construídas a este “ser”, incluindo agora uma voz que dialogasse com todos esses elementos, bem como características presentes neste personagem, como gostos pessoais, lugar em que vive, afazeres, entre outros;
- por fim, foi solicitada a construção social desse personagem perante o mundo com figurinos e acessórios, e suas relações com outros personagens, de forma mais particularizada [em duplas].

É importante perceber que essa construção não partiu imediatamente de uma figura específica de personagem, e sim do entendimento de gestualidades provocadas em situação atípica, que não é considerada em uma sociedade em que grande parte das ações devem “fazer sentido lógico”. Daí entendo como essencial a contribuição da Arte na elaboração dos modos de ser e estar no mundo que fogem de padrões convencionais e quebram ciclos viciosos de padrões repetitivos e consequentemente alienantes. Explorar possibilidades de o processo cênico ser entendido como um “ensaio” para a vida comum (Boal, 2013), buscando a conscientização de si e do outro, em posicionamentos individuais de construção de si; coletivos, enquanto grupo com situações partilhadas; e colaborativos, visando transformar, a seu modo, situações que se entendam inadequadas e/ou limitadas para o momento.

Com essas motivações dou início ao encontro, orientando os participantes para a criação em conjunto de uma história envolvendo um conflito, perguntando aos adolescentes se eles sabem o que esse termo significa. Um deles refere que é “uma briga entre pessoas”, enquanto outro diz que é uma “falta de entendimento”. Complemento as suas falas explicando-lhes o significado do termo de acordo com o conceito teatral, dando exemplos práticos da vida cotidiana. Saliento a importância da retomada de todas as características dos personagens criados até o momento para interagir com a história colaborativa. Explico, também, que em uma narrativa cênica tradicional, além do conflito, dos personagens e da situação que os envolve, situar o local em que se passa a narrativa é importante, podendo ser esse local inclusive inusitado. Estas são orientações que condizem com a estrutura dramática dos jogos teatrais desenvolvida por Viola Spolin – quem, onde, o quê (Spolin, 2010).

Pergunto aos adolescentes – partindo do pressuposto de que o conflito é um problema a ser resolvido – “que problema reuniria um peixe-bolha, uma senhorinha, um rinoceronte rosa e um unicórnio?”. Na falta de respostas iniciais a essa questão, vou trabalhando as estruturas dramáticas propostas por Spolin separadamente, perguntando sobre o local possível que esses personagens poderiam se encontrar. Algumas falas tímidas vão surgindo, como um *shopping*, lanchonete, praça de alimentação, e praia. É notável que são lugares frequentados por eles mesmos, reforçando a questão da identificação com os seus personagens, e, portanto, para fazer “sentido”, os lugares também deveriam dialogar com a sua realidade imediata. Solicitei aos participantes para que ficássemos apenas com dois locais para decisão: praça de alimentação [que reuniria o *shopping* e lanchonetes em um só local] e praia. Optaram pela praça de alimentação. Decidido o local, conversamos sobre a situação que reuniria tais personagens nessa praça de alimentação. Mais confortáveis com a escolha anterior, a situação foi definida de forma rápida, estabelecendo-se que seria uma promoção de hambúrguer. De posse do local e da situação, foi mais fácil compreender qual o conflito que reuniria os personagens. Assim, foi combinado que três personagens haviam ganhado um cupom de hambúrguer grátis, porém, apenas um hambúrguer foi disponibilizado para o brinde, causando uma discussão entre os personagens para saber qual deles teria direito ao hambúrguer.

Orientados para desenvolver as defesas de seus personagens de acordo com as suas características pessoais criadas ao longo dos encontros, organizei os

adolescentes em uma sala simultânea dentro da plataforma para que escrevessem seus diálogos, combinando porque cada um mereceria o hambúrguer de brinde, bem como pensarem em conjunto sobre uma resolução para o conflito. Também expliquei que era importante compreender que o espaço cênico disponível no momento é diferente do espaço convencional, portanto, não poderiam perder de vista o enquadramento da câmera e os recursos tecnológicos disponíveis, já abordados em encontros anteriores.

No retorno para a sala principal, um dos adolescentes utilizou o recurso de plano de fundo, demonstrando um corredor de *shopping*. Os outros mantiveram seus fundos comuns, do ambiente em que se encontravam. Desliguei minha câmera e expliquei que a partir daquele momento, eu era apenas uma espectadora, deixando para eles o espaço para demonstrar os combinados na sala simultânea. Os participantes mostravam-se ainda bastante inseguros, sem saber por onde começar. Propus que fizessem um ensaio, organizando os diálogos e acontecimentos da narrativa, enquanto eu permaneceria com câmera e áudio desligados. Assisti ao ensaio, observando a construção da narrativa gerada, de maneira mais improvisada a meu ver, pelas lacunas de interação entre os personagens que foram aparecendo durante o ensaio. A história desenvolveu-se da seguinte forma:

A senhora [dona Márcia] foi contemplada com o hambúrguer, enquanto o peixe-bolha [Teodoro] e o rinoceronte rosa [Patricinha] ficaram sem os seus hambúrgueres promocionais. Patricinha reclamou sobre a falta de respeito naquela situação, identificando-se como influenciadora digital e ameaçando que faria uma *live* na sua rede social, avisando os seus seguidores para não comprarem nada naquela lanchonete, visto que a promoção de hambúrgueres servia justamente para “livrarem-se” de pães e acompanhamentos com prazo de validade vencidos, além de serem produzidos com péssimas condições de higiene, disseminando assim uma *fake news* em torno do estabelecimento. Já Teodoro declarou-se um *hacker* habilidoso e afirmou que não deixaria a situação ficar no esquecimento. Dona Márcia, por sua vez, defendeu-se dizendo que era idosa e que tinha direitos pelo estatuto do idoso, portanto, o hambúrguer deveria ser dela. A atendente unicórnio [Cleber]³⁰ tentava explicar que os hambúrgueres haviam acabado e que ela não podia fazer nada a respeito, pois esta era a orientação da gerência. Todos perceberam que uma multidão estava se aproximando da lanchonete com celulares na mão. Ao questionarem o ocorrido, Teodoro explica que *hackeou* a empresa e colocou os seus produtos para serem distribuídos gratuitamente em toda a rede do estabelecimento, direcionando a notícia para os celulares das pessoas que estavam nas proximidades. Cleber, apavorado, fecha o estabelecimento e

³⁰ Alguns adolescentes participantes permitiram-se utilizar a denominação ele/ela sem a necessidade de concordância com apenas um aspecto da questão de gênero, refletindo-se essa tendência em personagens como o unicórnio e a raposa, que tinha a capacidade de transformar-se em seres diferentes.

sai correndo [fecha a câmera].³¹

Em outra configuração de continuidade dos encontros através de ensaios e consequente apresentação, refinando os aspectos cênicos e narrativos, seria possível trazer mais abordagens dos recursos, tanto tecnológicos oferecidos pela plataforma de reuniões online, como criativos, expostos pelos adolescentes para compor a história improvisada. Ao passo que eu estava detectando uma dificuldade de participação dos adolescentes nos encontros, decidi encerrar a oficina com o experimento do processo criativo, culminando na história criada e exposta acima. Ao final, elogiei o esforço e criação individual e coletiva do pequeno grupo que foi até o fim dos encontros, salientando o quanto haviam construído de maneira artística e teatral, fugindo das padronizações e conhecendo outras formas de expressão que utilizavam, além dos recursos do teatro, também um espaço online. Perguntei para eles como haviam se sentido com a experiência final, todos responderam que gostaram e se sentiram bem desempenhando os seus personagens. Uma das adolescentes chamou a atenção para o fato do personagem unicórnio, que atuou como atendente da lanchonete na história, não ter utilizado o chifre, que a participante havia confeccionado como parte dos seus acessórios de cena. Ela justificou que “o unicórnio era moderno, e usava terno no lugar do chifre”. Outra abordagem que achei interessante, pois ao manifestar esse posicionamento, a adolescente leva a entender que ser unicórnio pode estar ligado a uma condição interna, sem necessariamente carregar essa marca física, como a ostentação de um chifre que caracterizaria esse personagem. Fiz uma breve contextualização para os adolescentes sobre o que realizamos nesse curto espaço de tempo, e a importância dessa prática, que transcrevo abaixo:

O teatro nos proporciona essas coisas que eu falei para vocês desde o início da oficina: um espaço de experimentação no qual a gente pode ser o que quiser, no ambiente em que a gente quiser e criar as mais loucas interações. Isto é o mais interessante, que nós podemos extrapolar e experimentar coisas. No momento em que vocês se dispõem a experimentar, percebem outros jeitos de se comunicar. Assim, vocês se apropriaram de um personagem, criaram características para ele, uma história pessoal, o que dá a oportunidade de vestir outras roupagens que não são as nossas, porém, emprestando um pouquinho de si também para esses personagens. Assim, é possível extrapolar um pouco daquilo que a

³¹ Narrativa desenvolvida de forma improvisada no encontro final, reunindo todos os elementos trabalhados durante os encontros da oficina.

gente é no dia a dia e perceber algumas reflexões como: “se eu fosse mesmo uma velhinha, como eu seria?”, ou “se eu fosse um rinoceronte rosa que fala, como eu seria?”. Pensem que se fôssemos fazer isso fora do teatro, passaríamos por ridículos ou sem noção, e no teatro nós não temos esse tipo de preconceito, podemos experimentar o que quisermos, e isso pode nos levar a encontrar coisas muito legais, porque a gente se permite experimentar (relato pessoal da pesquisadora).

Ao final do encontro, questiono os participantes sobre o que mais gostaram nas atividades realizadas, quais foram as facilidades e os desafios encontrados na oficina. Eles relataram que puderam entender que não havia limite para usar a imaginação, além da liberdade de escolher o seu personagem, e suas características físicas e psicológicas. Também se referiram às salas simultâneas, que elas eram um recurso interessante em que eles podiam se reunir em separado, já que no caso de uma separação de grupos em reunião presencial, uns veriam os outros, porque estariam no mesmo ambiente, só mantendo distância, o que poderia desconcentrá-los. Como parte desafiadora, comentaram sobre a vergonha de falar na frente dos outros participantes. Um dos adolescentes contestou esse posicionamento do grupo, dizendo que não sentiu vergonha justamente por ser uma reunião online, pois se ela fosse presencial, certamente sentiria muito mais vergonha e não conseguiria se expressar. Acrescentou que se a oficina fosse presencial, a participante que é de outra cidade dificilmente participaria, por causa da distância. Todos concordaram que com o passar dos encontros a vergonha foi diminuindo e se tornou mais fácil também a concentração no personagem para não rir durante as cenas produzidas, além de afirmarem que certamente participariam de outra edição do laboratório de teatro online, caso ocorresse.

Assim encerro a oficina, refletindo sobre as possibilidades concretizadas, as possibilidades frustradas e sobre as possibilidades inesperadas. Possibilidade como potência, que pode ou não estar consciente nos nossos processos individuais e coletivos, mas que, se oportunizada sua aparição, surpreende e expande olhares. Expectativa sobre os adolescentes e sobre mim também, como facilitadora e aprendente, movendo conhecimentos sobre um teatro conhecido, utilizando um ambiente tecnológico online de prática pessoal limitada. Dúvidas, frustrações, reorganizações para lidar com situações inesperadas. Um ambiente instável por conta de oscilações de sinal de internet ou por algum desinteresse dos participantes

nas propostas, buscando-se assim atividades mais atrativas do que as ofertadas [no caso dos participantes desistentes].

Pude perceber que os adolescentes compreenderam uma das formas de como se processa a construção de um personagem, e que ocorreu diversão, socialização com os colegas e interação com as atividades cênicas. Percebi também o estranhamento em se reinventar jeitos de estar no mundo, desconstruindo formas conhecidas e reorganizando-as de maneira inusitada, o que causou desconforto inicial e incredulidade com o processo final. O “certo” e o “errado” socialmente aceitos marcando ainda fortemente as ações dos jovens corpos adolescentes no mundo. A arte, como instigadora de olhares e corpos expandidos, especialmente em um mundo virtualizado, em potência, pode colaborar com este corpo contemporâneo, afeito às tecnologias, mas ainda restrito nas suas possibilidades, sujeito a outras dominações que acabam por restringir e submetê-lo a limitações e direcionamentos de como ser e como agir no mundo. Arte que é necessária e urgente em um ambiente online de efemeridades vazias, valorizadas por um *like*.

Vale recuperar o argumento já apresentado anteriormente: a experiência aqui relatada não constitui propriamente um “campo de pesquisa”, nos moldes de uma investigação empírica convencional, mas um “campo pré-textual”, um *pretexto* para o ensaio e a especulação filosófica que exigiram de mim duas atitudes metodológicas fundantes do ensaio; habitar geopoeticamente a experiência vivida e esforçar-me por alcançar uma *escuta flânerie*. Atitudes metodológicas que me fizeram ir e vir da teoria, navegar por ela, dialogar com os autores, imergir e emergir dos conceitos, a fim de apurar minha reflexão sobre o problema central da investigação desenvolvida.

Nesse sentido, já me referi no começo da tese à oficina desenvolvida como meu “belo fracasso”, considerando as expectativas extensivas que alimentei no projeto. Como aponta o filósofo francês Charles Pépin, na filosofia ocidental pouco se aborda abertamente o ato de fracassar. A filosofia estóica seria uma das poucas exceções, tendo no conjunto de seu projeto filosófico a necessidade de aceitar a frustração inerente à vida:

Não existe nenhuma grande obra de filosofia a respeito. Nenhum discurso cartesiano sobre a virtude do fracasso. Nenhum tratado hegeliano sobre a dialética do fracasso. O fato é ainda mais perturbador quando se considera que a derrota parece manter uma relação bastante estreita com nossa aventura humana (Pépin, 2018, p. 12).

A baixa adesão dos jovens à proposta e uma espécie de “fastio” com as interações online forçadas pela pandemia parecem ter servido como componente de realidade que deu consistência à minha reflexão, permitindo, e até mesmo exigindo de mim, uma atitude sensível ao singelo da vivência, uma espécie de coleção e exame dos “restos” de um tempo. Restos aqui concebidos não como objeto do desprezo ou do descarte, mas justamente o contrário, como queria Walter Benjamin, aquilo que persiste, que insiste, que sobrevive fora do seu tempo hegemônico. Os jovens adolescentes restantes, e a minha restante insistência em experimentar com eles uma oficina de teatro online abasteceram e instigaram a reflexão que dá origem ao ensaio.

3. CORPO VIRTUALIZADO-POÉTICO EM CENA: Um ensaio em quatro atos

Cena 4

[A pesquisadora refletia sobre o ditado popular: “mar calmo nunca fez bom marinheiro...” será que isso serviria também para a navegação online?]

A prática, como meio de experiência, pode ser um excelente recurso para o desenvolvimento de reflexões mais aprofundadas que alinham diferentes perspectivas de entendimento sobre os diversos caminhos que se deseja explorar. Nesse sentido, trabalhar com a oficina de teatro online proporcionou-me a possibilidade de exercitar minha própria experiência de vida pessoal, profissional, literária e acadêmica em torno de uma escrita diferenciada, como o ensaio se propõe a ser. O formato de escrita destes ensaios inspira-se também no método desenvolvido pela pesquisadora Rose Gurski, que, ao inserir nas suas pesquisas o dispositivo da *escuta flânerie*, desenvolve a potencialidade de uma escuta ativa e aborda a metodologia do ensaio *flânerie*, que se baseia em três elementos: “da *flânerie* como um modo de olhar do pesquisador, do ensaio como a ‘janela da escrita’ e do tema da experiência como uma tentativa de produzir polissemia e criação ao invés de repetição e fechamento de sentidos” (Gurski, 2008, p. 25).

Aqui tive a oportunidade de reunir pensamentos em torno de eixos conceituais desdobrados em quatro atos: o olhar, a voz, o gesto e o afecto. Cada um deles e todos reunidos trazem contribuições significativas para o teatro, e para o teatro-Educação, atravessando-os invariavelmente, e produzindo nos sujeitos reações e interações distintas. Como uma prática de pesquisa deste trabalho, revisei as gravações dos encontros das oficinas com uma “outra” escuta, aquela oriunda da *flânerie*, que agregou em vários aspectos à escrita que se apresenta na sequência, perpassada por notas de navegação colhidas a partir de falas dos participantes durante a oficina, aparentemente cotidianas e, em uma primeira impressão, pouco importantes para os apontamentos previstos anteriormente no projeto. Porém, no *respectare* (etimologia do *respeitar* em latim) do material, no voltar a olhar e a escutar com mais sensibilidade e vagar, reconheço em tais falas a sua potência filosófica em profundo diálogo com vários conceitos trazidos e explanados nesta tese. Um corpo virtual que, ao se atualizar na escuta sensível da investigação, preenche os vazios de uma teoria que se deseja presentificar.

3.1 Primeiro Ato: O olhar ³²

O olhar do imaginador é o olhar que se quer espantar; e se já se espantou com uma coisa e se volta a olhar para ela é porque se quer espantar de novo, provavelmente com um pormenor diferente.
(Gonçalo Tavares, 2013, p. 372)

Em uma caminhada que busca integrar o [re]conhecimento interno e externo, existe o desafio e a esperança de enxergar um pouco de mim no outro, da expressão do meu corpo e das minhas ações em ressonância e diálogo com pares que me nutram com potencialidades e que eu seja capaz de corresponder com empatia, confiança e senso de grupo, pois, nessa perspectiva, “eu sou visto vendo, quero ver-me vendo, quero me tornar vidente do meu ser-visto”³³. Desse modo, permitir-se primeiramente um contato com as possibilidades diferenciadas de construções corporais e gestuais com o olhar do outro pode trazer alguma segurança que fortalece o “enfrentamento” do grande grupo, sabendo que não se está sozinho nessa situação.

Por que eu?
Porque cê tem uma cara de má...tem assim
uma carinha de meio psicopatinha...
Eu concordo, agora eu gostei.³⁴

Certamente eu, e possivelmente você que lê essas reflexões, sejamos adolescentes mais antigos do que os da atualidade. Você lembra de como era o seu olhar para o mundo nesse período da vida? Eu lembro de certas coisas...algumas inesquecíveis, para o bem e para o mal. No entanto, foram elas que possibilitaram a chegada até aqui, construindo nossos olhares e visões de mundo. Exercícios de percepções “dentro e fora” que colocam em perspectiva quem sou eu e como me construo na minha trajetória pessoal, social, emocional e espiritual. Esses paralelos são complexos, pois, em grande parte, somos frutos do nosso tempo.

³² A partir desse ponto da tese, optei deliberadamente por alterar o sistema de referência, com o propósito de tornar mais fluente a leitura do(s) ensaio(s). As remessas à teoria e mesmo às notas de navegação, são feitas por meio de notas de rodapé, permitindo ao leitor buscá-las na medida de seu interesse, sem interromper o fluxo da leitura com as notações técnicas do padrão ABNT adotado até aqui. Ainda assim, as referências lançadas em notas de rodapé constam também da lista final (p.169).

³³ NANCY, Jean-Luc. *Il corpo dell'arte*. D. Calabrò e D. Giuliano (org.). Milano-Udine: Mimesis, 2014b, p. 42 (tradução nossa).

³⁴ Nota de navegação.

Assim, questiono: o que é elegível em termos de olhar que podemos aproximar à experiência da adolescência e que entendemos como próprio da natureza do sujeito nesse momento da vida? Os músicos e compositores Flávio Venturini e Márcio Borges cantaram a juventude identificando-a como a “página de um livro bom” e “gás e calor”³⁵. Será que a juventude entende a si mesma dessa forma? Isso não é uma projeção do olhar adulto de perspectiva que é gerada nos processos de [re]conhecimento e autoconhecimento do jovem adolescente? O jovem adolescente molda-se em relação a seus pares ou em relação ao adulto? Que corporeidade este adolescente busca através do seu olhar para construir a si em um mundo fluido, dinâmico e em constante modificação? O poeta Manoel de Barros já avisa que “o olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo”³⁶. Transvemos o mundo? O jovem adolescente transvê o mundo? De que maneira?

Como é que a gente sabe quem é quem?
Teoricamente, tu sabe quem tu é...quem é si mesmo, se acuse.
Quem eu sou, sora? Eu não sei quem eu sou.
Eu também não sei, sora...
Nosso medo é uma pessoa entrar e apagar tudo.³⁷

Esses são alguns questionamentos que trago em relação ao olhar. Olhar para si, olhar para o outro, olhar para o mundo. Olhar [ou o *transver* do querido poeta] é construir percepções, pois ele ultrapassa o sentido de ver. Eu vejo o cotidiano, as pessoas transitando, as coisas acontecendo, porém, quando eu olho, eu percebo e compreendo além, eu refino o meu modo de entender e ser-no-mundo. Como diz a filósofa e professora Márcia Tiburi: “Ver é imediato, olhar é mediado. A imediatividade do ver torna-o um evento objetivo. Vê-se um fantasma, mas não se olha um fantasma. Vemos televisão, enquanto olhamos uma paisagem, uma pintura”.³⁸ Ao aprofundarmos essas percepções sobre as dinâmicas que envolvem o ato de olhar, passamos a entender que existem diferentes maneiras de apropriar-se

³⁵ Linda Juventude. Intérprete: 14 BIS. Compositor: Flávio Venturini. In: ALÉM PARAÍSO; Brasil; EMI Records, 1982.

³⁶ BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.

³⁷ Nota de navegação.

³⁸ TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Jornal do Margs. Governo do Estado do Rio Grande do Sul / Secretaria de Estado da Cultura Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli /ISSN 1806-0749. Set-Out, 2004. Disponível em: <https://acervo.margs.rs.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/41/58045/Jornal00105.pdf> Acesso: 23 nov 2023.

desse olhar, e que essa apropriação passa pelo **reconhecimento atento**³⁹. Esse conceito nasce a partir dos estudos do filósofo francês Henri Bergson, ao evidenciar que as imagens do mundo são capturadas pelo nosso cérebro criando uma espécie de repertório individual de percepções. Acontece que grande parte de tal repertório é utilizado de forma automática e limitada, a partir de uma espécie de reconhecimento, ou ainda, repetição do mesmo. Essa repetição traz uma ideia de mundo “pronto”, estanque, em que nada de novo pode ser atribuído a determinado objeto já [re]conhecido⁴⁰. Porém, ao deter-se sobre o conceito do reconhecimento atento, Bergson afirma que o corpo, a partir do espírito, ou seja, da nossa percepção mais apurada e subjetiva, tem a capacidade de imprimir a tais coisas do mundo uma **cognição inventiva**. Essa cognição promove a experiência integral alinhada à intuição, que personaliza o entendimento sobre as coisas do mundo, o que pode ser de grande enriquecimento para a ciência, ao promover um olhar complexo, para além daquilo que já é conhecido e, em certa medida, “pacificado” em relação ao seu significado. Ressignificar dialoga com a cognição inventiva ao expandir possibilidades de interação com outras formas, inventadas, que demonstram a capacidade de processualidade do aqui-e-agora, modificando sentidos e significados sobre diferentes questões.⁴¹

Eu não sei para o que o peixe está olhando,
mas ele está olhando para alguma coisa.⁴²

³⁹ BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2- ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)

⁴⁰ Reconhecimento, aqui, como o ato de “associar a uma percepção presente as imagens dadas outrora em contigüidade com ela” (Bergson, 1999, p. 99).

⁴¹ “A *invenção* das formas cognitivas é resultado de uma tensão constante entre a tendência à criação e a tendência à repetição. As transformações não são raras ou casuais, mas exigem um esforço para o ultrapassamento da tendência repetitiva. O fato de a inventividade ser condição do invento não exclui a dificuldade de sua efetivação. Embora as formas sejam produtos da força criadora, há que se considerar que tal invenção não se faz sozinha, mas através da tensão permanente com a matéria. O tempo apenas responde pelo movimento da invenção, mas não pela configuração assumida pelas formas inventadas. [...] O contato com a matéria se dá por meio de ações, não sendo intermediada por qualquer representação. Contato, portanto, inventivo, e não representativo. A matéria não se confunde com a forma dos objetos, mas é algo amorfo, ao mesmo tempo pré-objetivo e pré-subjetivo. A experimentação, por sua vez, não é subjetiva, mas a condição de constituição tanto do sujeito cognitivo quanto do mundo conhecido. Dessa perspectiva, sujeito e objeto são formações experimentais, inventadas. Entendida como invenção, a cognição deve ser definida por sua abertura para o novo, para o inesperado, para o inantecipável. Em termos bergsonianos, reiteramos que ela deve ser tratada como capacidade de colocar problemas, e não só de solucionar problemas já dados” (Kastrup, 2007, p. 50).

⁴² Nota de navegação.

O exercício de ver e olhar inicia-se na infância, especialmente no campo das invenções. Entendo que o ver se comunica com o saber, e o olhar se comunica com o entender. Explico. Observe uma criança vendo um objeto qualquer. Ela vê, aponta para ele. Passa a saber que ele existe. Se a interessa, ela quer pegá-lo, explorá-lo, olhá-lo e entendê-lo. A criança tem uma fome de mundo, de apreensão de sentidos para guardar no seu “arcabouço de memórias”, a fim de construir-se *no* e *para* o ser-no-mundo. Nesse período da vida mora a invenção como prática natural, genuína, atenta às diferentes provocações das coisas em torno de si: “Meu desenho não representava um chapéu. Representava uma jibóia digerindo um elefante.[...] As pessoas grandes têm sempre necessidade de explicações”⁴³. Ela cresce e chega na adolescência. Aqui, a percepção de um corpo em transformação a acompanha e o seu olhar começa em um jogo de perceber e autoperceber-se. O arcabouço de memórias se amplia e deve comportar outras percepções que dialoguem com esse corpo em transformação. Já tem uma ideia aproximada das coisas do mundo sob o olhar da infância, mas agora necessita de novos entendimentos sobre os antigos olhares. Ver, rever, transver, para então ver novamente com o olhar revisitado, alargado, através de um reconhecimento atento. O jovem adolescente vê o mundo, especialmente na contemporaneidade, na maioria das vezes, em modo frenético e tecnologicamente acelerado. Esse ver sobrepõe-se ao olhar, que necessita de duração para fazer-se entender. Então, como entender o mundo sem olhar e vivenciá-lo no corpo com vagar, na urgência de um amanhã que é presentificado aceleradamente no hoje? Especialmente em um hoje caótico, chamado vida?⁴⁴

Uma hora tá aparecendo uma coisa e depois outra...tá bem confuso...
tá aparecendo um monte de coisa aleatória. Daí aparece e alguém
apaga e depois aparece de novo...⁴⁵

⁴³ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Ana Júlia Sommer. 1ª ed., Frederico Westphalen, RS: Vitrola Editora, 2020, p. 5-6.

⁴⁴ “O que é, para mim, o momento presente? É próprio do tempo decorrer; o tempo já decorrido é o passado, e chamamos presente o instante em que ele decorre. Mas não se trata aqui de um instante matemático. Certamente há um presente ideal, puramente concebido, limite indivisível que separaria o passado do futuro. Mas o presente real, concreto, vivido, aquele a que me refiro quando falo de minha percepção presente, este ocupa necessariamente uma duração. Onde portanto se situa essa duração? Estará aquém, estará além do ponto matemático que determino idealmente quando penso no instante presente? Evidentemente está aquém e além ao mesmo tempo, e o que chamo “meu presente” estende-se ao mesmo tempo sobre meu passado e sobre meu futuro. [...] Meu presente portanto é sensação e movimento ao mesmo tempo; e, já que meu presente forma um todo indiviso, esse movimento deve estar ligado a essa sensação, deve prolongá-la em ação. Donde concluo que meu presente consiste num sistema combinado de sensações e movimentos. Meu presente é, por essência, sensório-motor” (Bergson, 1999, p. 161).

⁴⁵ Nota de navegação.

Um fato que pode se relacionar com situações do cotidiano desse corpo no mundo versa sobre a questão da repetição do outro em mim. O adolescente, nesse sentido, busca a aproximação com seus pares para poder olhar-se de alguma forma. Quando ele enxerga no outro ações com as quais se identifica, sente segurança em repeti-las, sem pensar que existem outras possibilidades que fogem do lugar comum e que podem expandir suas formas de ser-no-mundo. Em situações de incompreensão dessas possibilidades, “copia” o outro como maneira de assegurar uma aceitação do coletivo. Nesse sentido, o ato de “perder-se para encontrar-se” passa ser o mais benéfico a fim de [re]encontrar sua singularidade própria, genuína, pois neste paradoxo a errância é alinhada à repetição de experiências que constroem hábitos, que promovem uma assiduidade na habitação de territórios, gerando a potência de aprendizagens inventivas⁴⁶. Esta talvez seja uma das lições mais desafiadoras para o indivíduo ao longo da sua vida, ao tentar compreender suas singularidades e afirmá-las perante o mundo, superando temores de possíveis rejeições ao “ser quem se é”. Alfredo Bosi explica que “o olhar não está isolado, o olhar está enraizado na corporeidade, enquanto sensibilidade e enquanto motricidade”⁴⁷.

Alguém pode me ajudar aqui com a parte do olho rapidinho?
Não sei se deixo grande ou pequeno...não sei...⁴⁸

Nessas inserções de olhar para o mundo, podemos refletir sobre o exercício sensível do olhar proporcionado através da arte, especificamente no que diz respeito ao ver-arte e olhar-arte; ver alguém fazendo arte e olhar a si e o outro fazer arte, contribuindo para a produção de subjetividades ao propor uma atenção concentrada suscitada pela experiência estética⁴⁹. Essa interação é passível de trazer luzes sobre as maneiras de ser-no-mundo, proporcionando o entendimento aprimorado através do olhar que solicita o tempo de maturação para essa percepção ampliada. Aqui, uma educação dos sentidos fortalece as relações entre “a impressão sensorial e o movimento que a utiliza. À medida que a impressão se repete, a conexão se

⁴⁶ KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

⁴⁷ BOSI, Alfredo. A fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

⁴⁸ Nota de navegação - diário metodológico.

⁴⁹ KASTRUP, Virgínia. **O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira**. Revista Trágica: estudos de filosofia da imanência – 3o quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – no 3 – pp.69-85.

consolida”⁵⁰. Essas conexões aprimoram o sentido para ampliar o reconhecimento atento, viabilizando a cognição inventiva. Fazer ter sentido o mundo como espaço de sensorialidades, em que a razão acompanha esses processos, em vez de fazer-se acompanhar. Então quando eu digo para um adolescente: “Olha pra isso!”, e ele em segundos me responde: “já olhei”, na verdade ele viu e sabe que existe porque viu, mas não olhou, logo, não entendeu, porque o olhar demanda tempo de perscrutar o que está “por trás” do que se vê, segundo Bergson: implica a experiência da duração. Isso é uma questão somente do sujeito jovem adolescente? Certamente não. Mas isso requer tempo e desejo de olhar, provocar o encontro com os signos, que pode ser instigado por algo ou alguém, e nesse aspecto, a infância e a adolescência podem ser momentos férteis para o estímulo ao olhar, trabalho fundamental da mediação oferecida pelo educador.

Esse peixe tá parecendo uma aberração.
Ele não precisa ser um peixe realista, ele pode ser um peixe inventado.
Cê é louco...tá muito artístico esse peixe...⁵¹

Somos circundados por signos o tempo todo no mundo, no entanto, a decodificação de tais signos dá-se, na maior parte das vezes, de modo superficial. Entrar em relação com esses signos sistematicamente, sem uma provocação adequada que mobilize o reconhecimento atento, torna as experiências e relações bastante empobrecidas e vazias de significado. É lamentável quando a riqueza de determinados signos se torna distante da percepção do sujeito, desvitalizados de sua virtual potência. Portanto, gerar situações de confronto e problematização com tais signos pode ser um disparador de atenção concentrada, “coagindo” a busca de solução e de sentido, demonstrando que “ao acaso dos encontros segue-se a necessidade imposta pelo que nos força a pensar. Aprendemos por coação, forçados pelos signos, ao acaso dos encontros”⁵².

Enquanto a gente tá fazendo isso, daqui do meu quarto, da minha janela,
dá pra ver que tá entrando e saindo luz no meu quarto,
e tá [eu não sei falar a palavra direito...relampeando?] e o meu quarto
tá como se tivesse ligando e desligando a luz toda a hora...
e quando apaga, a tela fica toda escura...⁵³

⁵⁰ Bergson, 1999, p. 105

⁵¹ Nota de navegação.

⁵² Kastrup, 2001, p. 20

⁵³ Nota de navegação.

Em um exemplo de direcionamento artístico/ pedagógico no que se refere às relações da construção de reconhecimento atento e as artes da cena, tendo o teatro como um disparador de possibilidades, o olhar tem potencial para ser instigado a perceber coisas inerentes a esse fazer, ou ser deixado livre, a fim de sentir a “provocação” do que está sendo visto, transformando-se em observação atenta mobilizadora de sentidos. Nos dois casos, quando o que se vê, e em um passo seguinte, o que se olha, dialoga com algo específico do sujeito, entendo que há significado para si, e isso reverbera no adolescente em “autoconstrução”.

Um outro ponto interessante de ser abordado é sobre essas imagens que são acessadas, especialmente em se tratando de imagens de corpos em expressão sensível-artística-teatral. O jovem adolescente olha esse gestual, suas ações e reações, percebe-o no outro e em si. Chega a conclusões [ou não, e aqui reafirmo: viu e não olhou] que o provocam a refletir sobre si, especialmente em situações que reconhece como próprias da sua realidade imediata, como relações afetivas familiares e amorosas, relações sociais, situações subjetivas, entre outras. Merleau-Ponty⁵⁴ esclarece que existe uma necessidade do sujeito acolher o mundo tal como já está aí, olhando-o, estudando-o, compreendendo-o, pensando-o e reverberando-o no próprio corpo. Assim, as coexistências e os entrelaçamentos interferem o tempo todo no olhar, para dentro e para fora. Ver, olhar e perceber para além da imagem, daquilo que está na superfície. Exercitar as complexidades de olhar profundamente. Olhar que deve dialogar com o sentir. Sentir e olhar.

Esse peixe tá saindo um pouquinho torto.
Deixa assim, ele já tá com muita coisa.
Ele tem cabelo agora? Tem uma orelha no peixe? O que que é isso?
A gente deveria fazer um peixe mais bonitinho, porque esse daí, ahhhhiii...
tá meio, sei lá...⁵⁵

Desse modo, as ideias preconcebidas a respeito da imagem do corpo adolescente pelos adultos confundem-se com suas próprias percepções enquanto adolescentes em outros tempos, ou, ainda, com um “ideal” ao qual o adolescente deveria seguir. Porém, partindo-se do princípio de que esse momento existencial do sujeito está atrelado a uma série de percepções em construção sobre o mundo e

⁵⁴ MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

⁵⁵ Nota de navegação.

sobre si mesmo, em um tempo presente, mostra-se limitado impor ao adolescente um *modus operandi* a ser realizado. A juventude pode não ser a página de um livro bom, mas um livro pichado, rasgado e remendado, com páginas em branco, outras coloridas e subvertidas. É possível que o reconhecimento atento ou a cognição inventiva também se afirme perante o caos da rebeldia? É possível ainda pensar na existência de um devir-adolescente que crie condições de [trans]formação dos mundos internos e externos, gerando e gerindo olhares inventivos de ressignificação dos lugares que habita?

O conceito de devir é debatido profundamente na obra de Gilles Deleuze e Felix Guattari, e, em termos gerais, podemos trazê-lo aqui como uma série de “alianças, desterritorialização e fuga das formas, fazendo com que outros regimes e outros territórios possam vir a ser constituídos”⁵⁶. Assim, o devir não deve ser confundido com metamorfose, que muda um estado de um ponto para outro ponto. O devir atua no sentido das múltiplas possibilidades que coexistem e que se comunicam⁵⁷. Ora, se podemos conceber a ideia e não um ideal de devir-adolescente que possibilite esse “estar em trânsito”, relacionando-se com aspectos de mundo, hábitos, percepções próprias e não “copiadas” ou idealizadas, é plausível depreender que o desenvolvimento de uma cognição inventiva pode contemplar formas possíveis de mobilidade e consequentemente, [trans]formações. As imagens apropriadas pelo olhar atento, e aqui, pensando sob uma perspectiva do olhar para a experiência estética através da Arte, criam condições para esse devir ser atualizado, colocando todas as experiências e percepções sobre o mundo em suspenso, abertas em perspectivas ampliadas. Assim, tais imagens ganham contornos inventivos que trariam uma horizontalidade potente, e não mais leviana, onde o ver se estabelece, finalizando e fechando percepções sobre a realidade. E, aqui, para além de uma imaginação espontânea, lúdica, presente no olhar da criança, acrescentar-se-ia a cognição inventiva crítica, explodida, rebelde, possível de ocorrer na experiência adolescente.

O fazer artístico, segundo Fayga Ostrower, está ligado a “um depoimento sobre o sentido de viver”⁵⁸. Ela defende que esse fazer permite ao artista [ou

⁵⁶ KASTRUP, Virgínia. **O devir-criança e a cognição contemporânea**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 2000, 13(3), p. 377.

⁵⁷ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**, vol. 4 Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

⁵⁸ OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. in: NOVAES et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988, p. 170.

experimentador de arte] uma maneira de ordenar-se mediante o mundo, imprimindo o seu ser, com suas ideias, sonhos, angústias, valores, incentivando um diálogo e expandindo percepções do olhar, deste e do outro que olha, em torno das questões metafísicas inerentes aos sujeitos e ao mundo que os cerca. Utilizando ainda a referência da cena teatral online como objeto de estudo, em relação ao universo jovem adolescente, podemos verificar que a criação de um personagem possibilita ao adolescente transpor o seu olhar para um outro ser, o que, em certa medida, o isenta de críticas de outrem por encontrar-se fora dele, mas, ainda assim, permitindo transpor para esse ser desejos e entendimentos de mundo de si mesmo.

É outro, mas também é parte de mim.⁵⁹

Esse é o personagem. Isso talvez explique um pouco do fator “vergonha” ao demonstrar aos seus pares a criação de um personagem através da sua corporeidade, pois sabe que internamente esse ser possui e extravasa características de sua própria singularidade. Eu mostro ao outro a minha corporeidade no mundo, permeada pelos desejos da experimentação de outros jeitos de ser, daquilo que guardo em mim e que quero mostrar, mas não encontro coragem suficiente sem a “persona”, e daquilo que posso vir a ser, em um lugar que é virtualizado, é potência, portanto, repleto de possibilidades. A experiência estética, nesse sentido, além de atuar auxiliando na produção de subjetividades, mediada pelos processos artísticos, colabora no desenvolvimento da atenção concentrada que incentiva uma cognição corporal expansiva das aprendizagens individuais e coletivas para além dos processos de representação⁶⁰. Esse ensaio do olhar para o mundo pode ser atualização de potência virtual da visão, quando ensaiado em espaço delimitado, mas não limitado, pois de acordo com Fayga Ostrower: “Fornecendo as imagens para a nossa imaginação, o espaço se torna o mediador entre a experiência e a expressão. Só podemos mesmo pensar e imaginar mediante imagens de espaço”⁶¹.

É teatro, colega! É o possível e o impossível!⁶²

⁵⁹ Nota de navegação.

⁶⁰ Kastrup, 2015.

⁶¹ Ostrower, 1988, p. 173.

⁶² Nota de navegação - diário metodológico.

E agora retornando à nossa conversa inicial, convido você a rever o jovem adolescente que um dia foi, com o olhar do adulto que hoje é. Sua corporeidade, aquilo que imprimiu na sua forma de interagir com o mundo e com o outro que foi desenvolvido ao longo do tempo. Das experiências que fizeram sentido, independente da qualidade atribuída a elas [pois as “más” experiências, ou “fracassadas”, também significam] e que moldaram o seu olhar. Dos espaços pelos quais transitou e dos sujeitos que serviram de referência. Todos esses fatores fazem parte da bagagem adquirida. Assim como a criança olha o mundo com olhos de admiração, o jovem adolescente olha o mundo com olhos de contestação, criticidade, colocando em perspectiva situações dadas como “definidas”. O porquê ingênuo da criança, no sentido de entender o que vê, perde espaço para o porquê contestador da adolescência, tentando ressignificar o que vê e que não consegue olhar.

Temos sorte quando o jovem adolescente que ainda mora dentro de nós consegue atualizar o nosso olhar para a vida e para o mundo com olhos de insatisfação, pois é isso que faz com que o seu movimento não cesse. O desafio é alinhar o olhar crítico com o olhar sensível e inventivo, que ao mesmo tempo que desbrava novos horizontes pela inconformidade, segue com olhos de abertura às virtuais potências do vir-a-ser. A isso chamaria: *devir-adolescente do olhar*.

3.2 Segundo Ato: A voz

Os dentes são as grades da janela da prisão. A alma escapa através da boca, em palavras. Mas as palavras ainda são eflúvios do corpo, emanções, leves dobraduras do ar que vem dos pulmões e é aquecido pelo corpo.
(Jean-Luc Nancy, 2012, p.44).

Comunicar-se através da voz é um ato complexo que exige do ser humano uma série de organizações mentais, emocionais, sociais e corporais, para, de alguma forma, exprimir situações que perpassam o seu íntimo, através de interlocuções internas e externas. A voz, segundo o filósofo Jean-Luc Nancy, atua não com característica asséptica, fria e despersonalizada, mas como característica de um corpo singular que ressoa e vibra, relacionando-se acusticamente, gerando coexistência e manifestando “a unicidade de cada singularidade que chama o outro”⁶³.

A voz está intimamente ligada à escuta. A voz é som. O som é corpo. Sem ouvir, com mais dificuldade a criança consegue falar, ou melhor, usar seu aparelho fonador para elaborar construções frasais e comunicar-se através destas. Isso não significa que esse som não repercuta corporalmente em si, mas, sim, atribuído de outras significações. Este ensaio se ocupa de alguns fatores que dialogam com espaços de voz, som e escuta, especialmente na experiência adolescente e suas relações com o mundo e com as experiências estéticas através de alguns aspectos da arte. Desse modo, parte-se de um desdobramento de tais conceitos, procurando entender suas relações e expansões em uma realidade contemporânea de sentidos “tecnológicos digitais”.

Puxa a voz do fundo da alma.⁶⁴

Ouvir e escutar comportam etimologias diferenciadas. De acordo com o dicionário Houaiss⁶⁵, ouvir, do latim *audio*, relaciona-se ao sentido de ouvir através

⁶³ SPIGA, Deborah. **Corpo e imagem na filosofia de Jean-Luc Nancy** – Guarulhos, 2023. – 406 f. Tese (Doutorado) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2023, p. 176. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/67553/Corpo%20e%20imagem%20na%20filosofia%20de%20Jean%20Luc%20Nancy.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso: 02 out 2023.

⁶⁴ Nota de navegação.

⁶⁵ HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

de uma fonte. Ou seja, o ouvido capta vibrações sonoras, emitindo ao cérebro essas vibrações, que são selecionadas e identificadas com determinada situação ou objeto. Já escutar, do latim *auscultare*, relaciona-se com o sentido de ouvir com atenção. Nancy ainda acrescenta que o ato de ouvir implica em uma compreensão do som emitido, relacionando-o com uma convenção ou predeterminação, enquanto o ato de escutar se relaciona com a abertura ao sentido que ressoa⁶⁶.

Quando a atenção está envolvida no que a voz exprime, as possibilidades de inter-relações sociais mais efetivas ocorrerem se tornam um fato relevante e transformador. Escutar, para Nancy, significa “penetrar naquela espacialidade pela qual, ao mesmo tempo, sou penetrado, porque ela se abre a mim tanto quanto ao meu redor, e a partir de mim tanto quanto em direção a mim: abre-se em mim assim como fora de mim”⁶⁷. Nesse sentido, podemos pensar uma abordagem mais ampla sobre a voz: como potência de elaboração de frases e discursos, como forma de autoafirmação no mundo [ou presença] e como contraparte da escuta. Na potência de elaboração de frases e discursos, a voz busca alinhar-se às necessidades de um mundo de relações, em diferentes culturas e interações, sejam elas de ordem presencial ou digital. Muito antes da cognição complexa envolvida na decodificação de tais discursos, a voz, como som, tem significação visceral, como ressonância, que vibra e faz vibrar.

Essa ressonância age como um fundo corporal, produzindo sentido, “[...] que simultaneamente nos coloca, nos enraíza e nos expõe ao mundo como constituinte da produção e da circulação das significações”⁶⁸. Ressonância, para Nancy, “é, ao mesmo tempo, a ressonância de um corpo sonoro para si mesmo e a da sonoridade de um corpo que escuta e que, ele mesmo, soa ao escutar”⁶⁹. Assim, é possível refletir que, antes de tudo, as frases e discursos emitidos por um corpo só fazem sentido de fato se produzirem ressonância, reverberando em si e no outro. Se impregnam de uma vitalidade corporal que é fluido, ossos e órgãos; é presença. E em uma perspectiva tecnológica digital, será possível essa mesma ressonância? Existe viabilidade de sentido em uma presença que é em certa medida “pixelizada” nos encontros sonoros à distância física (online)? Ao escutar uma voz, um som

⁶⁶ NANCY, Jean-Luc. **À escuta**. trad. Fernanda Bernardo. Edições Chão da Feira: Belo Horizonte, 2014a.

⁶⁷ *ibidem*, p. 23.

⁶⁸ RICHTER, Sandra R. S.; LINO, Dulcimarta L. **Estar à escuta**: música e docência na educação infantil. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, p. 3.

⁶⁹ Nancy, 2014a, p. 82.

emitido por outro corpo através de um dispositivo tecnológico, em que a visão pode ser suprimida [chamadas de voz, mensagens sonoras digitais], tal emissão sonora, na sua construção de discursos, produziria ressonância e, conseqüentemente, sentido? Ao relacionarmos essas experiências com um aspecto artístico, verifica-se a possibilidade de tal ocorrência, especialmente em experiências estéticas performáticas que envolvem o audiotour. O audiotour, segundo a pesquisadora Verônica Veloso, é um percurso sonoro que envolve a “junção de um percurso – a visão e exploração de um espaço em movimento – com uma composição sonora, que articula sons, ruídos, textos e silêncios”⁷⁰. Do mesmo modo que essa experiência pode ser performatizada e utilizada com fins poéticos e estéticos, ela também pode ocorrer em situações convencionais que percorrem o nosso cotidiano.

Eu estou impressionada com o jeito que ficou o meu desenho sobre a Yuki.
Eu fiz literalmente ela, essa é a questão. O nome me inspirou muito.⁷¹

Consideremos o fone de ouvido como recurso tecnológico que possibilita o encontro com sonoridades diversas, em espaços/tempos diferentes. Consideremos ainda a repercussão de tais sonoridades no nosso corpo e nas nossas significações de mundo e na nossa relação com esse mundo. Uma música, o áudio de um amigo, de um familiar, de alguém especial... como esses afetos passam por nós, nos atravessam com suas sonoridades, com suas vozes que friccionam nossos sentidos, nos colocando em estado de interatividade e de presença sonora, que se caracteriza pela “disponibilidade ao gesto de escuta de si e dos outros. Essa disposição estética ao presente sonoro promove encontros que dilatam o tempo e que, por ressoarem, se abrem e se ramificam em reverberações”⁷².

Nessa escuta que nos constrói enquanto corpos, modos de ser-no-mundo, o som age como provocador de ressonâncias, de vibrações que não passam despercebidas e que constituem singularidades existenciais. Logo, os discursos que nos atravessam de modo cognitivo necessariamente dialogam anteriormente com

⁷⁰ VELOSO, Verônica G. **Percorrer a cidade a pé**: ações teatrais e performativas no contexto urbano. Tese [Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017, p. 251. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-29082017-143339/publico/VeronicaGoncalvesVelosoVC.pdf> Acesso: 12 out 2023.

⁷¹ Nota de navegação. Nome fictício utilizado em uma das atividades por uma adolescente.

⁷² Richter; Lino, 2019, p. 4

nossos sentidos inteligíveis e sencientes⁷³, pois interagem com um corpo que ressoa, tanto no lugar de emissor como no de receptor⁷⁴.

Quando a gente estava ali ouvindo só as vozes das pessoas, nós tivemos oportunidade de entender o que, no final das contas, passa na nossa cabeça quando a gente só ouve a voz de alguém. A gente tentou aproximar a imagem de uma pessoa somente através da voz dela.⁷⁵

A vibração do som da nossa voz é corpo, *corpo sonoro* que comunica e vibra, de maneira a fazer vibrar outros corpos nessa inter-relação, sendo assim uma “presença que chega”⁷⁶. Observa-se na criança que chora chamando a atenção do adulto que a cuida, seja por necessidades mais básicas como fome ou frio, seja por necessidades mais emocionais, como tristeza ou desamparo, o som possibilita que esse contato seja percebido com mais ênfase, visceralmente, do que através de uma imagem ou referência gestual, pois, como afirma Jean-Luc Nancy, “o sonoro [...] arrebatava a forma. Não a dissolve, alarga-a antes, dá-lhe uma amplidão, uma espessura e uma vibração ou uma ondulação que o desenho [ou a imagem] mais não faz do que aproximar”⁷⁷.

A voz, então, se apresenta como postura de desejo no mundo, de autoafirmação e de presença, construída cognitivamente pelo ser humano, transformada em palavras e frases carregadas de significação e potências de emoção. A voz afirma o sujeito no mundo perante os outros, desde a infância, quando se verbaliza o “eu quero” da criança autocentrada. Nas relações sociais, elaboradas especialmente no ambiente escolar, muitas vezes essa voz é suprimida em favor de um desenvolvimento da escuta da voz do professor. Assim, a frase repetida na infância, durante a fase escolar, vai se transformando em “não sei”, e cada vez mais ficando relegada ao seu grupo, oscilando entre o falar demais, sem reflexão, e o falar de menos, sem expor os seus pensamentos por medo das críticas

⁷³ Em Nancy, as artes constituem os distintos nomes dados ao poético e seus relatos. O princípio heterogêneo da singularidade plural das artes é a sensualidade como sentir sentido e sentir senciente a partir da complexa relação que mantêm entre si os dois sentidos do sentido: sentido sensato ou inteligível e sentido sensível, na qual não há subordinação de um pelo outro (Richter; Lino, 2019, p. 5).

⁷⁴ NANCY, Jean-Luc. **À escuta (parte I)**. outra travessia, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525> Acesso: 12 out 2023.

⁷⁵ Nota de navegação - diário metodológico.

⁷⁶ Nancy, 2014a, p. 24

⁷⁷ ibidem, p. 12.

que possa sofrer. Então a voz, na construção de frases e pensamentos, busca adequar-se àquilo que se deseja escutar, ou ainda, em processos mais autônomos, se coloca como enfrentamento ao *status quo*, tomando uma vestimenta muitas vezes agressiva de autoafirmação.

A minha voz já é irritante, mas eu estou tentando fazer ela mais irritante ainda.⁷⁸

Enquanto corpo sonoro presente, a voz tem compromisso com a singularidade. Basta pensar sobre diferentes facetas da frase “eu tenho voz”: voz enquanto ato de emitir som através da garganta, envolvendo a respiração, as cordas vocais, a boca e o ar, reverberando tal som no ambiente e no espaço que o corpo se apresenta; e voz como singularidade, como presença múltipla que envolve uma série de construções significativas relativas ao mundo que nos atravessa, que deseja ser escutada, ressoada, acolhida. Voz que se constrói nas “bordas”, nas similitudes e diferenças da singularidade do outro, atuando como sentido ressonante⁷⁹, que precisa, a fim de avançar como corpo que se amplia e interage no mundo, de ressonância do outro em si, e de si em si mesmo, em um constante retorno de centramento e descentramento.

Não só o jovem adolescente necessita dessa construção, mas mostra-se potente essa fase como aquela referida à afirmação de sujeito singular no mundo, como alguém que já demonstra em certa medida desejos e entendimentos próprios, e que necessita do espaço de reconhecimento e reverberação de suas próprias ressonâncias, sendo a voz que escuta e é escutada, trazendo qualidade para os sentidos da sua existência, já que “o sentido existe, ou ainda: a existência é ela mesma o sentido, é a significância absoluta por isso mesmo e nisso mesmo que ela existe”⁸⁰.

Em minha defesa eu estou com dor de garganta de tanto fazer outras vozes, eu mereço um descanso.⁸¹

⁷⁸ Nota de navegação.

⁷⁹ “Estar à escuta é sempre estar na borda do sentido, ou em um sentido de borda e de extremidade, como se o som não fosse de fato nada mais que essa borda, essa beira ou essa margem – ao menos o som musicalmente escutado, isto é, recolhido e escutado nele mesmo, porém não como fenômeno acústico [ou não somente] mas como sentido ressonante, sentido cujo senso supõe-se encontrar na ressonância, e apenas nela se encontrar” (Nancy, 2013, p. 163).

⁸⁰ NANCY, Jean-Luc. **O peso de um pensamento**, a aproximação. Coimbra, Portugal: Editorial Palimage, Terra Ocre Edições, 2011, p. 21.

⁸¹ Nota de navegação - diário metodológico.

O filósofo e pesquisador Walter Ong realizou estudos relevantes a respeito das tradições das culturas orais primárias, e é possível alinhar algumas de suas reflexões com os sentidos da voz e do som enquanto evento comunicador de presença. Segundo Ong, o som tem relação especial com as sensações humanas, já que é impermanente, evanescente e percebido como tal. Sendo assim, “o som existe apenas quando está deixando de existir. [...] Quando pronuncio a palavra “permanência”, no momento em que chego a “-nência”, “perma-” desapareceu e tem de desaparecer”⁸². No entanto, seus sentidos ficam presentes naquele que escuta, significando-os ou não, de acordo com o efeito da comunicação que é gerada, pois o filósofo entende que o som tem poder, especialmente ao ser enunciado a partir de organismos vivos. Tal poder vem do sentido da voz como ação no mundo, e, ao virar escrita, muitas vezes perde seu efeito dinâmico, que só a enunciação através do corpo pode produzir.

A minha voz é quase igual, mas com pouquinha diferença.⁸³

A voz que se estrutura durante o desenvolvimento do sujeito vai interagindo com o mundo à sua volta, recebendo sentidos e significados através da escuta e gerando esses mesmos efeitos a partir da sua voz. Assim, “som, sonoro e escuta são o que nos permite ver a realidade como o aceder, como a abertura de uma boca, canal como nascimento de alguém, de qualquer um que ecoa no mundo e que, dessa forma, já é partilha”⁸⁴. Essa retroalimentação sonora amplia as capacidades de relações sociais e evidencia a importância da voz a partir da fala e da escuta nas construções internas do sujeito. Enquanto a criança explora a voz de maneira mais ampliada, através da verbalização espontânea dos seus pensamentos ou reproduzindo discursos escutados de adultos, o jovem adolescente fala com o seu mundo interior, escuta de forma mais seletiva aquilo que lhe interessa. O que não tem o poder de “seduzi-lo” é, comumente, descartado ou simplesmente ignorado.

Na concepção de um mundo tecnológico digital que o adolescente acessa, a capacidade da voz é direcionada para discursos musicais que dialoguem com esse

⁸² ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: A tecnologização da palavra; tradução Enid Abreu Dobránszky. - Campinas, SP : Papirus, 1998, p. 42.

⁸³ Nota de navegação - diário metodológico.

⁸⁴ Spiga, 2023, p. 173.

universo, inclusive em termos das linguagens juvenis. Em um olhar panorâmico sobre as gerações, é possível observar que os jovens têm a capacidade de produzir diferentes termos e concepções verbais diversas daquelas que ouvem dos mais “velhos”, reinventando as famosas “gírias” de acordo com o seu tempo. A voz, então, ganha novos significados, e as palavras, novas roupagens, que se adequam à realidade daquela juventude em determinado tempo e espaço: cultural, histórico e social.

Essa “fricção” que se realiza na atribuição de sentidos e significações a coisas que precisam de compreensão mais profunda, ou de ressonância, dialogam com as diferentes subjetividades em tempos e espaços diversos, favorecendo uma espécie de “retículos comunicantes e relacionais que inauguram sentidos sempre diferentes”⁸⁵. Mesmo em face às singularidades, estas necessitam de identificação e de diferenciação em uma coletividade, para que possam “ser apontadas, vistas, sentidas, cheiradas, tomadas e agarradas”⁸⁶, inaugurando novos sentidos para coisas dadas como acabadas pelas gerações anteriores [diferenciação] e, ao mesmo tempo, dialogando com outros sujeitos que entendem a necessidade das ressignificações de tempos em tempos [identificação]⁸⁷.

Ó, uma boca bem grande no peixe...um peixe feliz...deixa a boca,
tá bonito assim, tá perfeito, ninguém apaga.⁸⁸

O aprendizado constante existente entre o dizer e o escutar é expresso sensivelmente na poesia de Ruth Bebermeyer, quando ela diz que as “palavras são janelas ou são paredes. Elas nos condenam ou nos libertam.”⁸⁹ A voz reprimida ou mal escutada, por conta de ruídos ou falhas na comunicação, bloqueia caminhos de interação. Quantas vezes combatemos as vozes que nos falam coisas que não desejamos ou não estamos preparados para escutar? Como se posiciona o jovem adolescente quando deseja expressar-se, com dificuldade em manifestar claramente aquilo que passa dentro de si, com o desejo de não sofrer crítica ou ridicularização de outros? Ele certamente deseja que sua voz seja janela, e não parede, bem como

⁸⁵ *ibidem*, p. 181.

⁸⁶ *ibidem*, p. 181.

⁸⁷ “O ser pode ser somente sentido uns-com-os-outros, circulando no com e como com essa coexistência singularmente plural” (Nancy, 2001, p. 7, tradução nossa).

⁸⁸ Nota de navegação.

⁸⁹ in: ROSENBERG, Marshall B. (2006). **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Editora Agora, 1ª edição.

as vozes que escuta em resposta a sua. Essas palavras articuladas através da voz, sem escuta mínima, são paredes. Ecoam dentro de um mesmo lugar e não viajam para longe através das ondas sonoras, não repercutem em outras instâncias. Ficam relegadas ao vácuo da indiferença. A voz “janela” comunica, transcende, ganha dimensões de sentido que ultrapassam fronteiras e barreiras. Amadurece a corporeidade que repercute o ser-no-mundo.

Para o filósofo belga Ignaas Devisch “a fala se dá como multiplicidade, discordância de vozes singulares, partilha em que fala a abertura de todos os sentidos. Essa discordância indica pluralidade e semelhança [...] afetada pela alteridade”⁹⁰.

Tá meio difícil de se comunicar aqui...
é muita informação ao mesmo tempo.⁹¹

Uma forma de perceber essas diferenças é suprimir a visão do mundo através dos olhos por um instante e abrir a escuta através dos ouvidos para apreender um mundo diverso, sonoro e vibracional⁹². O mundo transformado em escuta repercute na corporeidade de maneira diferente do mundo visual, atua como sensorialidade, agindo como sentido inteligível e sentido senciente. O corpo “é um intervalo que permite a singular pluralidade dos corpos formando os retículos que se ligam e desligam através de contínuas sinestesias e contatos”⁹³. Ele provoca o corpo a elaborar vibração e imaginação para aquilo que escuta⁹⁴, e que nem sempre estará disponível nos espaços de memória. Renunciamos a um universo sonoro pelo universo da imagem, em um processo contínuo de desaprendizado sobre o refinamento da escuta, já que o som, enquanto tal, não pode ser impedido de

⁹⁰ DEVISH, Ignaas. *Jean-Luc Nancy and the Question of Community*. London: Bloomsbury Academic, 2013, p. 112-113 (tradução nossa).

⁹¹ Nota de navegação - diário metodológico.

⁹² “A visão é o sentido do observador solitário, enquanto a audição cria um sentido de conexão e solidariedade; nosso olhar perambula solitário nos vãos escuros de uma catedral, mas os sons de um órgão nos fazem sentir imediatamente nossa afinidade com o espaço. Fitamos isolados os momentos de suspense de um filme, mas o irromper de aplausos após o relaxamento desses momentos tensos nos unem à multidão. O som dos sinos de uma igreja que ecoa pelas ruas de uma cidade nos faz sentir nossa urbanidade. O eco dos passos sobre uma rua pavimentada tem uma carga emocional, pois o som que reverbera nos muros do entorno nos põe em interação direta com o espaço; o som mede o espaço e torna sua escala compreensível. Acariciamos os limites do espaço com nossos ouvidos. Os gritos das gaivotas de um porto nos fazem cientes da imensidão do oceano e da infinitude do horizonte” (Pallasmaa, 2011, p. 48).

⁹³ Spiga, 2023, p. 304

⁹⁴ Somos caixas de ressonância que encostadas umas às outras, chocando-se umas nas outras, produzem vibrações de frequências. Sinfonias de consonâncias e dissonâncias que ecoam de um para o outro. Sujeitos feridos, tramas de um contínuo diferir de contatos e de contágios que nunca se fecham em uma identidade como “identificação especular”[...]. (Spiga, 2023, p. 172)

penetrar os espaços, e muito menos os corpos⁹⁵. Na falta da escuta, o gesto e a imagem contundentes gritam aos nossos olhos. É isso o que ocorre em resposta a uma voz sem escuta: “Eu tenho ainda algo a dizer. Não é apenas o mundo que fala, eu também falo”⁹⁶.

Esse ouvir nos provoca pra poder pensar como é que é essa pessoa na realidade.⁹⁷

As sonoridades produzidas através da voz, incitando o corpo a criar formas diversas de vocalização de maneira lúdica, podem trazer olhares múltiplos para as potências de escuta. Quando a criança ou o adolescente alterna os tons vocais para imitar vozes de pessoas próximas, ou ainda, de personagens reais ou imaginários, acaba por colocar o seu corpo a serviço de experiências variadas de significação do mundo. O “faz-de-conta” da voz transformada em outro ser, provoca um estranhamento fascinante e ao mesmo tempo amedrontador, pois se percebe que a voz produz efeitos diferentes para além do grito que, de tanto ser proferido, passa a não ser mais escutado: “a escuta, assim, remete à co-implicação entre corpo e mundo, à dimensão intercorporal de sentidos apreendidos na reciprocidade de gestos compartilhados. Lúdicos, sonoros, poéticos⁹⁸.

A voz já não é apenas uma característica passiva da transformação interna do corpo, ela é, em si, a própria transformação do mundo externo perante aquele corpo: “este corpo sonoro, sonorizado, se coloca na escuta simultânea de um ‘si’ e de um ‘mundo’, que são um a ressonância do outro”⁹⁹. E essa voz transformada na sua corporeidade ganha dimensão de importância nas suas relações, pois adquire consciência da sua potência e capacidade de articulação, seja em termos corporais, seja em termos expressivos e emocionais. Voz que exprime e que escuta, torna-se ação de “tocar o mundo”¹⁰⁰.

⁹⁵ “O som não tem lugar, mas ocupa o espaço. A música toca, o ruído assedia, o rumor envolve o corpo todo. Quem foge de uma cena abaixando as pálpebras, cobrindo os olhos com as mãos, ou virando as costas, não consegue se livrar de um ruído, de um clamor. Nenhuma divisória o detém. Qualquer matéria, a rigor, vibra e conduz o som, sobretudo a carne. O modo como nos colocamos em “escuta” – em ressonância – ao eco das coisas em nós: como as lembramos, as pensamos e as sonhamos formam um único tecido [...]” (Richter; Lino, 2019, p. 14).

⁹⁶ TAVARES, Gonçalo. **Atlas do Corpo e da Imaginação**. Editorial Caminho: Portugal, 2013, p. 396.

⁹⁷ Nota de navegação.

⁹⁸ Richter; Lino, 2019, p. 13.

⁹⁹ Nancy, 2014a, p. 68.

¹⁰⁰ Richter; Lino, 2019, p. 14.

Isso! Enquanto eu vou falando, vocês vão me desenhando.¹⁰¹

A famosa brincadeira conhecida como “telefone sem fio” traz uma série de desafios à escuta e à voz, que deve cumprir a missão de comunicar aquilo que é ouvido uma única vez, repercutido no corpo, elaborado cognitivamente, transformado em escuta, e repassado para o outro, até que se encerre o número de pessoas que participam de tal atividade. Como já exposto em diversas entrevistas, o psicólogo e artista Alejandro Jodorowsky diz que “entre o que eu penso, o que quero dizer, o que digo e o que você ouve, o que você quer ouvir e o que você acha que entendeu, há um abismo”. Tal afirmação, na era da comunicação acelerada da contemporaneidade, se torna uma constante nas interações sociais, gerando cada vez mais uma incomunicabilidade expansiva, em que uns fazem de conta que dizem o que querem, enquanto outros fazem de conta que escutam e entendem o que escutaram.

É notório que nos afastamos gradativamente das práticas de escuta “ressonante” a favor de uma velocidade que instiga a apenas comunicarmo-nos com cada vez menos palavras, empobrecendo o vocabulário e a expressão das emoções através da voz. O “dizer” nunca foi tão difícil, justamente em uma era tecnológica de farta comunicação. Para se realizar a escuta do mundo é necessário que o próprio corpo ressoe, “seu sopro, seu coração e toda a sua caverna repercutiva”¹⁰². Como estabelecer ressonâncias que atribuam sentido à existência ou a existência do sentido em tempos acelerados que não permitem o tempo do corpo como lugar de vibração e significação? Como encontrar e usufruir de espaços próprios de sentido que dialoguem com a busca singular na construção de um hoje que se presentifica como efemeridade e que não registra nada na intimidade do ser? Com quais sons e ressonâncias você se defrontou no dia de hoje? Que voz e que escuta são realizados por nós ou pelos nossos jovens, que proporcionam uma construção e elaboração sensível de um amanhã que nos afeta e que afetamos? No seu ouvido, o tempo sussurra a resposta. Ela arre pia o seu corpo, incendeia a sua alma, e é chegado o momento da escuta se transformar em voz que ressoa, significa e se expande em direção a outros corpos. Porém, surpresa! Tal subjetividade se perde nas suas células, corre junto com a aceleração das necessidades do mundo externo,

¹⁰¹ Nota de navegação - diário metodológico.

¹⁰² Nancy, 2013, 172.

se esvai em barulhos concretos, desprovidos de alma, de fluido, de vísceras. A esperança mora nas bordas do porvir, no encontro de outras singularidades e significações. Talvez o tempo então se digne a dar novamente a resposta, e espera-se, então, a real escuta.

Temos sorte quando o jovem adolescente que ainda mora dentro de nós consegue atualizar as potências de nossa voz, justamente essas estridências, essas dissonâncias, essa vibração irritante dos sentidos, que clama por uma escuta das ressonâncias daquilo que pulsa na sutileza das singularidades juvenis em franca (trans)formação. A isso chamaria: *devir-adolescente da voz*.

3.3 Terceiro Ato: O gesto

O que importa [...] não é meu corpo como de fato ele é, enquanto coisa no espaço objetivo, mas meu corpo enquanto sistema de ações possíveis, um corpo virtual cujo 'lugar' fenomenal é definido por sua tarefa e por sua situação. Meu corpo está ali onde ele tem algo a fazer.
(Merleau-Ponty, 1999, p. 336)

O corpo é um espaço individualizado que dialoga constantemente com o mundo externo [ser-em-si] e o mundo interno [ser-para-si]¹⁰³. Constituído de parte física, sensações, emoções e relações, está em uma frequente ressignificação de tempos, entendimentos e reverberações do que vive e experiencia. É um corpo espacial, rodeado pelo tempo, e se faz tempo “que tem memória e projeção”¹⁰⁴. Reconhece o outro no espaço de formas diferentes, mas de maneira mais usual através da visão, em um mundo contemporâneo de forte apelo imagético. A imagem aporta significados que auxiliam a construir a ideia sobre o outro: quem ele é, como se sente, o que faz. Mas somente a imagem é limitada para caracterizar de maneira mais substancial esse outro corpo no mundo. O corpo pede muito mais do que a visão para relacionar-se e compreender esses outros corpos de relações.

Em experiências estéticas e artísticas proporcionadas através do teatro, por exemplo, apropriar-se do corpo do outro requer sensorialidades que solicitam recursos além da imagem. Solicitam gestualidade, voz, interpenetração de mundos particulares que se chocam e produzem mundos coletivos, possíveis através dessas relações poéticas e estésicas, pois o corpo é “lugar de existências”¹⁰⁵. Assim, buscando relações que ultrapassem a visão, o sujeito é convidado a lançar mão de outros meios que possam aproximá-lo de uma configuração corporal e afetiva mais singular, a fim de identificar as possibilidades de laço e confiança, especialmente em se tratando de experiências teatrais, que requerem um corpo presente, ativo, relacional.

A abordagem sobre o gesto nesse ensaio ocorre sob diferentes perspectivas: o imaginário do corpo como processo inventivo de outras significações; o corpo e as

¹⁰³ MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

¹⁰⁴ Tavares, 2013, p. 516.

¹⁰⁵ Nancy, 2014a.

narrativas de si no coletivo; e o corpo que se [de]forma, para “caber” ou extrapolar mundos.

Assim... do nada um ponto de interrogação... vou construir um corpo aqui... não sabemos o que é isso...¹⁰⁶

O imaginário do corpo convida a um olhar além daquele previsto na visão cotidiana desse corpo enquanto veículo físico de representação humana. Reflete-se então a partir de um corpo que é totalidade enquanto expressão no mundo. O gesto corporal, sobretudo o teatral, permite a ludicidade e inventividade de plasmar-se no corpo características que ultrapassam aquelas já conhecidas e adaptadas ao cotidiano de determinada corporalidade¹⁰⁷, definida como materialidade temporal. Ao se colocar outros atributos para além do corpo representacional, é possível alinhar à corporalidade do sujeito, utilizando-se do imaginário, corporeidades que trazem possibilidades expressivas expandidas diante do mundo que se habita, como formas de identificar-se com suas singularidades e subjetividades, afirmando-se enquanto seres de relações.

Uma ideia que vai se construindo coletivamente e individualmente sobre si mesmo e sobre o outro pode ser um caminho extremamente desafiador, provocando no indivíduo ações e inter-relações necessárias a um entendimento sobre quem se é e quem se pode vir a ser. Um corpo que deseja significar enquanto presença, vendo e sendo visto, existindo em um mundo diverso, complexo e multifacetado, “portanto, sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório de meu ser total”¹⁰⁸. Ao refletir-se sobre corpos em (trans)formação, como os corpos juvenis, especialmente na adolescência, é possível averiguar o quanto as interações sociais, culturais, emocionais e corporais com seus próprios pares são capazes de influenciar na sua gestualidade e corporeidade.

¹⁰⁶ Nota de navegação.

¹⁰⁷ A corporalidade é conceitualmente diferente de corporeidade. A **corporalidade**, segundo a filósofa e bióloga Donna Haraway (1997), está ligada à materialidade da constituição dos corpos, ou seja, o material natural: moléculas, células, órgãos e suas funcionalidades biológicas de acordo com a ação do tempo. Já a **corporeidade** se relaciona com as relações estabelecidas entre os corpos e outras situações, gerando transformações semióticas, sociais, emocionais, sensíveis, nesse corpo no mundo. O conceito de corporeidade é amplamente debatido na obra do filósofo Maurice Merleau-Ponty no livro *Fenomenologia da Percepção* (1999).

¹⁰⁸ Merleau-Ponty, 1999, p. 270.

Quem é que vai fazer o corpo?
 Uma barbatana está meio pequenininha, mas isso a gente esquece.
 Que peixe é esse? Tá saindo fora da água já...¹⁰⁹

Partindo do princípio de que o corpo age como um todo significador de mundo[s] e sujeito da percepção, pode-se fazer um exercício mental em que esse corpo não é mais diretamente influenciado pela visão, a fim de gerar gestos e corporeidades, mas sim por outras sensorialidades, como a audição, o olfato e o tato. Que imaginários são potentes em tais situações que reverberem estas corporeidades inventivas, que deslocam a percepção visual para a percepção sinestésica do mundo? É possível instigar o imaginário sobre o corpo do outro somente através da voz que ouvimos, entonações, repertórios de palavras e frases, respirações, pausas, risos? Como recebemos essas informações em nós mesmos e as transformamos em corporeidade? O gesto sentido através do toque e o olfato provocado pelos cheiros é igualmente capaz de proporcionar imaginários do corpo no mundo? Que expressividades são passíveis de relacionar afetos e identificações, especialmente em corpos adolescentes envolvendo tal imaginário?

Passar a entender o corpo e a corporeidade como um meio para intersensorialidades, que nos ligam ao corpo do outro, mas também a experiências previamente vividas, pode ser uma chave de compreensão para ampliar perspectivas sobre as composições do imaginário, nas diferentes maneiras de construção da percepção, pois esta é “interiormente retomada por nós, reconstituída e vivida por nós enquanto é ligada a um mundo do qual trazemos conosco as estruturas fundamentais, e do qual ela é apenas uma das concreções possíveis”¹¹⁰.

Nós vamos bugar tudo aqui, meu Deus!
 Só tu é humana dentro desse aplicativo.¹¹¹

O corpo, ancorado no gesto, manifesta percepções que se comunicam com o meio e com outros sujeitos, de acordo com as interações e interpretações internas que dialogam com suas próprias construções a respeito de como se coloca no mundo. À vista de um gesto de rejeição ou de acolhimento, teremos diferentes respostas, que podem também ser de ordem gestual [instintiva] ou mental [reflexiva]. Nosso cérebro elabora uma explicação para o que vê, sente ou cheira, e busca

¹⁰⁹ Nota de navegação.

¹¹⁰ *ibidem*, p. 437-438.

¹¹¹ Nota de navegação.

interpretar o que aquilo significa para o ser, e como reagir àquilo, pois “o gesto do corpo sensível tocar o mundo é experiência estésica fundamental do se-sentir, na qual cada sentido se toca ao sentir como modo ou registro sensível de expor um dos aspectos do “[se] tocar”¹¹².

O corpo pode, então, encontrar soluções para lidar com isso, valendo-se de outros gestos, instintivos ou reativos, ou ainda, refletidos e estruturados. Voltando ao pensamento sobre o gesto artístico ou teatral, ele age através da improvisação instintivamente, dialogando com percepções elaboradas ao longo da existência do sujeito, e vem para o mundo como resposta reativa a determinado contexto. Esse gesto reativo é acolhido, observado e estudado. A partir daí, é adequado àquilo que se espera ou deseja para uma situação específica, estruturado para uma persona imaginária, que se alimenta de gestos primários e corporeidades complexas contidas em um corpo vivo. Tais gestos estão ligados a memórias que são ativadas a partir de determinadas provocações, transformando-se em ação no mundo, corroborando a ideia de que “é dos elementos sensório-motores da ação presente que a lembrança retira o calor que lhe confere vida”¹¹³. Podemos compreender, a partir disso, o porquê que o mesmo personagem, interpretado por diferentes artistas ao longo do tempo, têm diferentes corporeidades apresentadas em cena.

Em contextos sociais dados de forma cotidiana também nos deparamos com gestualidades e corporeidades que comunicam o tempo todo, intencionalmente ou instintivamente. Esses corpos tecem narrativas no coletivo que exercitam singularidades, testam limites, adequam-se ou rebelam-se à determinado *status quo*, imposto e cobrado para a sua manutenção. Algumas gestualidades são tão repetidas que não são mais observadas e pensadas, apenas reproduzidas mecanicamente. Certamente que ocupar-se de absolutamente todas as gestualidades corporais de forma refletida seria um contrassenso, porém, a tendência de incorrer no extremo oposto, ou seja, de descuidar-se totalmente das gestualidades que expressamos demonstra uma negligência com o próprio fato de estar e agir no mundo, pois tais gestos são apenas a repetição irrefletida de determinadas situações e atores sociais que dialogam com questões que incentivam a alienação do sujeito, enfraquecendo ou anulando sua ação e intervenção no mundo.

¹¹² Nancy, 2013, p. 164.

¹¹³ Bergson, 1999, p. 179.

O adestramento para a repetição leva o ser a uma espécie de “transe”, ou ainda, “à margem da consciência”¹¹⁴. Qualquer intervenção que venha de encontro ao rompimento desse transe geralmente leva ao recuo ou recusa, por apresentar uma forma de identificar outras corporeidades que convidam o acionamento da experiência¹¹⁵. Mas, por outro lado, percepções provocadas por diferentes ações e gestos que fogem de esquemas de repetição são capazes de proporcionar paixão, vibração, um certo jeito de “acordar” para o instante do presente. Surpresas, sustos, situações inesperadas ou inusitadas rompem com o gesto repetitivo e impensado, trazendo a consciência para o aqui-e-agora. Um bom exemplo disso são as performances artísticas, os *happenings*, ou ainda os *flashmobs*, que convidam os sujeitos, através de intervenções inesperadas no ambiente cotidiano, a um outro modo de estar, vivos e presentes, reagindo com corporeidades genuínas, construídas pelas experiências que viveram ao longo da vida.

Assim, pensar e elaborar uma narrativa corporal própria confere uma singularidade importante, pois “todo saber se instala nos horizontes abertos pela percepção”¹¹⁶. Reinventar gestualidades, imprimir novos coloridos a corporeidades padronizadas e estratificadas são atos muitas vezes promovidos pelas juventudes e combatidos ferozmente por um universo adulto dogmático e controlador. Gestos e corporeidades que não condizem com os padrões dados, ou, ainda, que desafiam a repetição alienante, são encarados como marginais, perigosos e perturbadores da ordem. O que estes gestos expressam? “[...] uma parte de mim é só vertigem: outra parte, linguagem”¹¹⁷. Que novas narrativas se apresentam, contestando ou ressignificando aquilo que não faz sentido para esses sujeitos?

Merleau-Ponty defende que o corpo é capaz de tomar posse do tempo, ele não o padece pois que não é uma coisa, porém, é protagonista de si, ele faz o tempo. Henri Bergson, por sua vez, reforça a ideia do tempo como propositor de invenção, pois “quanto mais aprofundamos a natureza do tempo, melhor compreenderemos que duração quer dizer invenção, criação de formas, elaboração

¹¹⁴ Merleau-Ponty, 1999.

¹¹⁵ LODI, Adriana F. Coelho. **Expedições à deriva com a Pedagogia Teatral por uma Pedagogia da Invenção** (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Arte. Instituto de Artes. Universidade de Brasília: Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0142a3fd66a195b7032994b992789063 Acesso: 21 jul 2022.

¹¹⁶ Merleau-Ponty, 1999, p. 280

¹¹⁷ Ferreira Gullar. Traduzir-se (1980). In: GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. 1a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

contínua do inteiramente novo”¹¹⁸. Na invenção de tempos e espaços sociais, as narrativas corporais e gestuais criam e se adequam, quando conscientizadas, a novas demandas do mundo contemporâneo. Tais narrativas, para que se tornem genuínas e efetivas, necessitam ser refletidas, tomadas para si com consciência e afeto, verificadas em profundidade para que se perceba em que nível correspondem de fato a uma singularidade, ou se apenas obedecem a dinâmicas externas que respondem a determinados interesses de controle e alienação. Narrativas que se constituem de corporeidades que tocam outras corporeidades, entendendo que o gesto “me indica certos pontos sensíveis do mundo, convida-me a encontrá-lo ali. A comunicação realiza-se quando minha conduta encontra neste caminho o seu próprio caminho. Há confirmação do outro por mim e de mim pelo outro”¹¹⁹.

O que era pra ser isso? Pelo que eu saiba, peixe não é assim...
Esse peixe virou uma baleia!
Parece um peixe gato.
Eu não tô entendendo nada...
Aquele peixe parecia um palhaço...¹²⁰

Ao compreender de forma mais expandida os imaginários propostos para as corporeidades e gestualidades vividas e observadas, e compor suas próprias narrativas corporais no coletivo, resta ainda um exercício de apropriação do mundo, percebendo onde se deve adequar-se e onde se deve extrapolar. Em que espaços, tempos e situações a corporeidade age como [de]formadora, especialmente na experiência juvenil que abrange a adolescência? A arte pode ser uma provocadora de tais questões?

Segundo Virgínia Kastrup, a cognição inventiva, instigada entre outros fatores pela experiência com a arte, pode criar um espaço de suspensão de intencionalidades, colocando o sujeito em estado de presença, estabelecendo um ritmo atencional que age de modo paradoxal: “tensionar para soltar, fechar para abrir, concentrar para deixar vir”¹²¹. Ora, tais ritmos provocam potencialidades de [auto]construção de virtualidades e aprendizagem inventiva, não só como forma de apreender o mundo em que se transita, mas também como maneira de afirmar-se como ser singular, apto para transformar e transformar-se. A partir de

¹¹⁸ Bergson, 2005, p. 49.

¹¹⁹ Merleau-Ponty, 1999, p. 251-252.

¹²⁰ Nota de navegação.

¹²¹ KASTRUP, Virgínia. **A aprendizagem da atenção na cognição inventiva**. Psicologia & Sociedade; 16 (3): 7-16; set/dez. 2004, p. 14.

atravessamentos diversos de passado, presente e perspectivas de futuro, a formação de corporeidades contemporâneas apresenta-se como um eterno fluir no tempo. Corporeidades em trânsito, conectadas com necessidades e interações diversas, que vão construindo-se no “entre”.

Experimentar corporeidades e gestualidades fazem parte do processo de amadurecimento do sujeito, que se coloca como potência em um espaço experimental, compreendendo a reverberação de tais questões em si. Próximo e distante da sua realidade imediata, um corpo e[m] gesto que busca apropriar-se de si mesmo necessita perder-se para encontrar-se, pois “perder-se também é caminho”¹²². Haja vista as diferentes perspectivas vividas durante a existência do sujeito, especialmente durante as modificações físicas de um corpo e corporeidade em (trans)formação.

Ô, já deu aqui o peixe, o que é que estão riscando em volta?
Já está bem melhor agora, mas ainda tem alguém riscando aqui.¹²³

“Fechando o corpo como quem fecha um livro em língua desconhecida e desconhecido o corpo desconhecemos tudo”¹²⁴. Extrapolando o discurso raso do [auto]conhecimento vendido como fórmula mágica de solução de problemas, é possível aprofundar a percepção de si no mundo e em relação ao mundo, criando e propondo resistências que dialogam com os caminhos percorridos de si, nas experiências subjetivas das corporeidades individuais e coletivas. É um exercício que requer conscientização e estranhamento do que está posto no mundo, a fim de verificar com objetividade que espaços reverberam na própria corporeidade e que espaços estrangulam ou limitam as possibilidades da invenção de si mesmo, levando ao “auto-desconhecimento”.

A corporeidade juvenil está em constante mutação, constrói-se e desconstrói-se, sofre intervenções do grupo, das suas relações, das suas emoções e da sua fisicalidade. Vive em um eterno equilíbrio suportando as tensões externas e exigências de estar no mundo que lhe obrigam a comportar-se obedientemente, reproduzindo gestos aceitos, “corretos”, que por vezes lhe mutilam as percepções advindas do autoconhecimento, que deveriam ser singulares,

¹²² LISPECTOR, Clarice. **A cidade sitiada**. Editora Sabiá: Rio de Janeiro, 2014.

¹²³ Nota de navegação.

¹²⁴ Paulo Leminski. Quarenta clics em Curitiba [1976]. In: LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. 1ª- ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

próprias da singularidade, pois é a multiplicidade que colore as subjetividades das experiências humanas, que não são padronizadas. O mundo é constituído de tais multiplicidades, mas é sempre uma luta árdua fazer valer a diferença em prol do avanço das relações. Quanto mais padronizadas e limitadas as corporeidades e gestualidades, mais controle se tem sobre as ações dos sujeitos. A autonomia e protagonismo, especialmente quando propostos pela arte, são capazes de serem provocados pelos signos que esta apresenta.

Assim, “a arte impõe-se como um ponto de vista, retroagindo sobre os outros domínios de signos. O que torna os signos da arte privilegiados em relação aos demais é a maior potência da diferença que portam”¹²⁵. O “corpo estranho” é bem-vindo no sentido de trazer possibilidades diversas de avanços no que se refere às singularidades do indivíduo na coletividade. Mesmo que esse corpo e essa corporeidade não sejam dados como definidos [e aqui a palavra definido vem revestida de uma impermanência], ainda assim o simples fato da possibilidade de experiência promove a liberdade de reconhecer-se em si, adentrar as próprias percepções, pois “retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e o sujeito da percepção”¹²⁶.

Não era uma pedra, era uma criança.¹²⁷

Com os espaços de relações abrangendo o mundo tecnológico digital, torna-se muito mais amplo o acesso a corporeidades que estão em outra realidade cultural. Através da concepção fenomenológica de que o mundo não é um objeto, mas se comporta com um invólucro de determinações objetivas, ainda assim há nesse invólucro fissuras e lacunas por onde extravasam as subjetividades concernentes ao mundo e aos sujeitos: “A coisa e o mundo só existem vividos por mim ou por sujeitos tais como eu, já que eles são o encadeamento de nossas perspectivas, mas transcendem todas as perspectivas porque esse encadeamento é temporal e inacabado”¹²⁸. No movimento que executamos nas inter-relações objetivas e subjetivas, há possibilidades infinitas de construção de corporeidades e

¹²⁵ Kastrup, 2001, p. 21.

¹²⁶ Merleau-Ponty, 1999, p. 278.

¹²⁷ Nota de navegação.

¹²⁸ ibidem, p. 447.

gestualidades que me afetam no encontro com o outro, e em diversas situações esse encontro dá-se como um “golpe de ser”¹²⁹, uma espécie de embate entre as singularidades que as ligam, mas não as unificam.

É no encontro dessas “bordas” das singularidades que novas percepções ampliam as corporeidades individuais¹³⁰. Assim, o ambiente dos encontros digitais online também parece permitir uma aproximação do ser, da sua consciência individual, com os objetos do mundo, na sua diversidade e na sua semelhança. Tais confrontos possibilitam uma abertura frente às padronizações, sejam culturais ou sociais impostas, e provocam um encontro com as percepções do ser para si, que independem de autorização para ocorrerem, pois estão de acordo com algo que é intrínseco ao sujeito, algo similar ao que Jean-Luc Nancy chamará de “geografia reticulada de mundos singulares”¹³¹, que diz respeito aos contágios e contaminações entre as identidades topográficas, desconfigurando-as e abrindo-as a uma espécie de coexistência.

Ao observarmos culturas muito diferentes da nossa [oriental da ocidental, por exemplo], nos deparamos com corporeidades e gestualidades que dialogam com tempos e espaços diversos daqueles com os quais estamos habituados. Esse confronto, baseado inicialmente no estranhamento, permite que algo dessa percepção se abra para um diálogo, uma “fricção” de subjetividades, em que se absorve alguma coisa disso para si e a transforma em uma terceira coisa, diferente da percepção inicial própria e da percepção do outro. Com a velocidade das tecnologias digitais, essas coexistências avançam e criam a sensação da perda de controle sobre os processos interacionais, fazendo com que as padronizações necessitem criar outras estratégias para se manterem.

A gente deveria apagar umas partes para refazer, porque tá muito...
é... realmente... seria bem melhor... fazer mais devagar¹³²

Assim, nessas interações globalizadas, fugindo-se das padronizações impostas e amplamente difundidas nos meios de comunicação, e mais especialmente através das tecnologias digitais, é possível ir ao encontro de uma substância do mundo, alinhada à subjetividade da existência no

¹²⁹ Nancy, 2001.

¹³⁰ Spiga, 2023.

¹³¹ ibidem.

¹³² Nota de navegação - diário metodológico.

corpo-cognoscente¹³³. Um corpo-substância que imagina, reflete, se relaciona, delibera e se expande, através de um mundo que é berço de significações à espera de percepções dos sujeitos. Uma diversidade de corporeidades que abrem perspectivas no avanço de um mundo que “está já constituído, mas também não está nunca completamente constituído. Sob o primeiro aspecto, somos solicitados, sob o segundo somos abertos a uma infinidade de possíveis”¹³⁴.

O gesto, nesse universo de possibilidades, expressa e comunica subjetividades singulares, próprias e únicas, que dialogam com outros gestos e ressignificam seus sentidos em potências de ação. Ação do imaginário, ação das narrativas pessoais e coletivas e ações dentro dos espaços que são adequados ao sujeito, com liberdade de movimento, expansão e criação, respeitando sua corporeidade única e baseada na sua experiência enquanto ser-no-mundo.

Temos sorte quando o jovem adolescente que ainda vive em nós consegue atualizar as virtualidades de nossos gestos contidos, inibidos, recalcados pela normalização social de nossos corpos e movimentos, permitindo-nos viver um “corpo-estranho” não como algo do que se envergonhar, mas, sim, como experimentação, sempre desconcertada e titubeante, de uma expansão de si e da busca de um lugar para a singularidade de ser-no-mundo. A isso chamaria: *devir-adolescente do gesto*.

¹³³ Merleau-Ponty, 1999.

¹³⁴ ibidem, p. 608.

3.4 Quarto Ato: O afecto

As coisas a serem feitas, os desafios e as aventuras me interpelam. Entre mim e o mundo, eu sinto uma interpenetração ou, para retomar a formulação de Herbert Marcuse, uma “energia libidinal”.¹³⁵
(Hartmut Rosa, 2018)

O encontro com o outro em um mundo que é estranho e provocador de ações e atitudes diversas, de acordo com as situações, nos coloca em estado constante de reação, que é instintivo e primário quando ainda estamos construindo nossa afetividade, racionalidade e maturidade perante as experiências que o mundo nos proporciona. Assim, na autodescoberta e na descoberta do que é externo a mim, mas que me toca e me modifica, encontro reverberações que me constroem enquanto ser de relações, influenciando e deixando-me influenciar, acrescentando entendimentos sobre o estar no mundo e como transitar nele, sendo agente modificador e modificado, em um ciclo espiralado de constantes rearranjos corporais e sociais.

Afecto, que dá nome a esse ensaio, é baseado no conceito de Gilles Deleuze, que relaciona o afecto com o percepto¹³⁶. O homem, ao interagir com a natureza, desperta em si o percepto, que “é a paisagem anterior ao homem, na ausência do homem”¹³⁷. Consequentemente, o afecto surge como decorrente dessa experiência de coexistência, de relação, considerado como “devires não-humanos do homem”, pois “[...] não estamos no mundo, tornamo-nos com o mundo, nós nos tornamos, contemplando-o”¹³⁸. Desse modo, o afecto está ligado ao ato de ser afetado pelo outro e pelo entorno, gerando [auto]construção a partir das relações. Esse contato, essa fricção de subjetividades, não raro dá-se através de conflitos, que podem ser desdobrados sob diferentes aspectos.

Mas ninguém mexe para não fazer conflito!¹³⁹

¹³⁵ ROSA, Hartmut. *Remède à l'accélération. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance*. Paris, Philosophie Magazine Éditeur, 2018. Tradução de Diogo Silva Corrêa. s.p.

¹³⁶ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *O que é a Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992. Os perceptos não mais são percepções, são independentes do estado daqueles que os experimentam; os afectos não são mais sentimentos ou afecções, transbordam a força daqueles que são atravessados por eles. As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido.

¹³⁷ ibidem, p. 219.

¹³⁸ ibidem, p. 220.

¹³⁹ Nota de navegação.

Quando tratamos o conflito sob o ponto de vista da arte, especificamente em uma estrutura tradicional de narrativa teatral, ele é abordado como “enfrentamento” ou “oposição de ideias”¹⁴⁰. Conflito, assim, constitui-se como fator gerador de ressignificações de mundo, uma dicotomia considerada a “diferença que soma”¹⁴¹. Ele pressupõe estranhamento daquilo que é apresentado como “intocável” ou permanente e propõe uma relação de transformação, pois o que está posto não “serve” à situação em questão. Assim, em uma perspectiva de coexistência humana, o mundo avança através de tais relações que vão ora reafirmando-se, ora transmutando-se, em constante movimento, uma espécie de dança universal ao som das interrelações de subjetividades e afectos: “E eu me pergunto se viver não será essa espécie de ciranda de sentimentos que se sucedem e se sucedem e deixam sempre sede no fim”¹⁴². Pensar o mundo e o humano através do afecto, especialmente em uma realidade atual insuflada pelas tecnologias digitais, torna-se a matéria desse ensaio. E mais ainda, articular a essa realidade a movimentação de sujeitos em (trans)formação como os jovens adolescentes e seus interesses relacionais. A arte poderia ser uma provocadora de afecto nesse sentido? Mesmo cerceada pela aceleração contemporânea?

A gente deveria separar o que cada um tem que fazer...
tá todo mundo fazendo rápido e ao mesmo tempo, daí não dá...¹⁴³

Colocar-se em busca de respostas daquilo que se entende como importante nessa trajetória, como experiência humana, passa por uma série de averiguações sobre quem somos, o que fazemos/queremos, qual o objetivo disso tudo. Questões profundamente filosóficas que instigam a humanidade há milênios. Nesse ínterim, o sujeito não caminha sozinho, ele segue em comparação¹⁴⁴, que é o ato de aparecermos juntos ao mundo e uns aos outros. A comparação se coloca como ação fenomenológica, abrindo um “novo espaço do sentir”; nessa condição, o sujeito existe a partir desse “com”, que “revela como cada aparecer, enquanto vir ao mundo, é sempre um com-parecer. [...] é na apresentação [exposição] e não na

¹⁴⁰ PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2008.

¹⁴¹ Spiga, 2023.

¹⁴² ABREU, Caio Fernando. **Limite Branco**. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 89

¹⁴³ Nota de navegação.

¹⁴⁴ NANCY, Jean-Luc. **El olvido de la filosofía**. Madrid: Arena Libros, 2003.

representação, que podemos encontrar essa dimensão constitutivamente relacional”¹⁴⁵. Quando se evidenciam as relações dos jovens adolescentes, é importante perceber como estas compõem e influenciam na sua vida. O ato de relacionar-se é uma incógnita “loteria”. Olhamos o outro, o escutamos, entramos em contato com a sua sinestesia e criamos intersensorialidades¹⁴⁶. Percebemos que reverberações ele nos causa, como o nosso corpo sente a sua presença, que similaridades de vida, gostos, experiências ocorrem, assim como as diferenças que nos provocam a olhar a vida sob um outro ponto. Deslocar-se de/por lugares em função dos afectos talvez seja um dos maiores ganhos que o sujeito pode ter, a fim de ampliar a sua perspectiva de mundo.

Como é que faz isso?
Vamos trabalhar em grupo, porque senão...¹⁴⁷

Se o meu corpo, enquanto corporeidade, se coloca como potência relacional, de mim para mim e de mim para/com os outros, ele gera movimento em relação ao mundo. Só sou eu enquanto sou “conjunto”¹⁴⁸. Nesse sentido, essa forma não significa que eu vejo e sinto através do outro, até porque não necessariamente o outro e eu compartilhamos o mesmo tempo e espaço como algo exterior¹⁴⁹. Porém, esse lugar do *entre*, que se encontra em suspenso, para além do tempo e espaço físico, “flutua” na partilha, como condição relacional, em simultaneidade de trocas sensoriais, subjetivas, experienciais, que proporcionam um outro tipo de espaço de interação e autopercepção.

Ao pensarmos sobre os espaços digitais online de relações humanas, eles são verdadeiros propositores de virtualidades, estas entendidas como potências individuais¹⁵⁰ provocadas por encontros diversos, simultâneos, em tempos e espaços diferentes, que causam no sujeito uma implicação de atenção e curiosidade. Em um mar de informações soltas em dados digitalizados e espalhados em lugar atemporal como a *web* se apresenta, eu, enquanto corporeidade, entro em contato com pessoas, informações, imagens e movimentos localizados na maior parte das vezes no passado. Passado considerado um segundo atrás, no instante que termino de ler a última palavra aqui digitada. A *web* é como um grande cemitério de pequenos

¹⁴⁵ Spiga, 2023, p. 188.

¹⁴⁶ Merleau- Ponty, 1999.

¹⁴⁷ Nota de navegação - diário metodológico.

¹⁴⁸ Nancy, 2001.

¹⁴⁹ Spiga, 2023.

¹⁵⁰ LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

movimentos. A vida digital morta e revivida o tempo todo. Um presente vivido no passado e no futuro, nunca no próprio aqui-e-agora do instante, por causa de uma paradoxal velocidade que impede o sujeito de encontrar-se consigo mesmo: “A regra é: geléia amanhã e geléia ontem... mas nunca geléia hoje”¹⁵¹. Uma fuga da corporeidade enquanto intersensorialidade no encontro e na presença do outro, estes últimos entendidos como processos de ressonância¹⁵².

O sujeito acelerado, amplamente debatido nos estudos do filósofo e pesquisador Hartmut Rosa, é parte de um contexto tecnológico moderno/contemporâneo que tem como objetivo principal a busca incessante do crescimento, inovação e aceleração. Citando Max Weber, Rosa aponta que a Modernidade criou uma “jaula de ferro”, cuja necessidade de crescer, inovar e acelerar [n]o tempo é um pressuposto para continuarmos onde estamos¹⁵³. Essa postura causa um cansaço e esgotamento extremos, e leva os sujeitos a um comportamento de **alienação**, em que se configura uma “relação sem relação”, em que não há tempo para apropriação do mundo. Promove uma espécie de dissociação das sensorialidades e subjetividades humanas, em que o sentido vai sendo “anestesiado” e colocado à distância da própria corporeidade. O autor entende que o tempo é capital corporal, e na medida em que este tempo do mundo é subtraído na necessidade de aceleração constante, perde-se o seu valor.

Assim, uma consideração importante a fim de retomar este capital é esvaziar-se, abrir espaço, promovendo, dessa forma, “um território fértil para a afetação”¹⁵⁴. Esse “vazio”, que pode vir de momentos de atenção e presença na relação consigo e com o entorno, em atividades que proporcionem essa desaceleração, tende a favorecer efetivas experiências: “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”¹⁵⁵.

Não há nada a acrescentar onde já não existe espaço. Um espaço compacto e altamente formatado não tem o arejamento necessário para o movimento. Um

¹⁵¹ CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. Trad. Cynthia Beatrice Costa. Design de Marcela Fehrenbach. São Paulo: Poetisa, 2015.

¹⁵² ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Tradução: Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

¹⁵³ ROSA, Hartmut. **Aceleração social, estabilização dinâmica e dessincronização da sociedade com Hartmut Rosa**. SESC São Paulo. Encontro Internacional “Pensar o futuro: as histórias que tecemos e as histórias que queremos”, em fevereiro de 2017 no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zsf_Wq1lI4A Acesso: 27 nov 2023.

¹⁵⁴ Lodi, 2016, p. 49.

¹⁵⁵ ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

corpo e[m] mente compactados[a] não se mostra capaz de encontrar reverberações nem em si, e nem no outro, impedindo o afloramento de subjetividades. Partindo dessa situação, é necessário compreender como as relações afetivas podem ser firmadas através da **ressonância**, que é entendida como “um modo relacional no qual sujeito e mundo colocam-se numa relação responsiva”¹⁵⁶.

A gente vai ter que achar um outro aplicativo,
cada um tá vendo uma tela diferente... ninguém encontra ninguém¹⁵⁷

Uma das características da ressonância é a impossibilidade de “enquadrá-la” e fechá-la em modos específicos de ocorrência entre os sujeitos. Ela pode ocorrer sob certas circunstâncias que não podem ser controladas ou subjugadas, pois, como fenômeno, ela se adequa na sua aparição ao que é posto entre os diferentes sujeitos e tempos, espaços e situações diversas. Logo, a ressonância, segundo Rosa, não pode ser instrumentalmente reproduzida, pois não há garantias que ela irá dar-se desse ou daquele modo sempre. Assim, “o conceito de ressonância não apenas amplia o conceito de reconhecimento em direção ao âmbito da intersubjetividade, mas modifica também o conceito do fundamento da relação humana [bem-sucedida] com o mundo”¹⁵⁸. Ela é entendida como o contraponto da alienação, que afasta o sujeito das possibilidades de desenvolvimento de empatia e autoafetividade, porque paralisa as [boas] relações, fechando o indivíduo em si mesmo.

Olhar especialmente para as juventudes e identificar essas questões é algo bastante relevante, porque o desenvolvimento humano passa pelos estágios iniciais [primeira infância] baseado em processos de ressonância. Porém, com a necessidade de reificar o mundo a partir das diferentes culturas, o sujeito jovem acaba por render-se à alienação da sensorialidade em função da necessidade de controle e verificação racional das relações. Tal limitação não permite que relações ressonantes se efetivem, pois estas, como já explanado antes, só ocorrem em condições que fogem dos métodos normatizadores propostos pela sociedade. Dessa maneira, como aproximar-se da miragem das relações ressonantes? “Pode um homem enriquecer a natureza com a sua incompletude?”¹⁵⁹

¹⁵⁶ Rosa, 2019, p. XXXI.

¹⁵⁷ Nota de navegação - diário metodológico.

¹⁵⁸ ibidem, p. XXXVI.

¹⁵⁹ BARROS, Manoel de. Bernardo é quase uma árvore. In: **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.

Eu prefiro ficar com os acessórios, porque eu sou péssima nisso...¹⁶⁰

Para Hartmut Rosa, a relação de ressonância possui quatro elementos centrais: a afetação, a autoeficácia, a transformação e a indisponibilidade. A afetação caracteriza-se como aquela experiência externa que nos toca, nos mobiliza; a autoeficácia é a possibilidade de gerar respostas em relação à afetação sentida, capacitando o indivíduo para agir através de uma dimensão física e afetiva, mobilizando também o outro; a transformação é a consequência de uma responsividade ressonante em que sujeito e objeto se modificam; e, por fim, a indisponibilidade é um aspecto da ressonância na qual ela não tem como ser prevista, nem como efetivar-se previsivelmente e tampouco os seus resultados. Assim, colocar-se em modo de expectativa para o mundo e na relação com este é um aspecto que pode favorecer as relações ressonantes, aquilo que poderíamos chamar de uma disposição sensível para o jogo dos afectos.

O jogo entre abertura e direcionamento de disponibilidade para a afetação mostra-se como prática propositiva de ressonância entre os sujeitos, desmobilizando, desse modo, a alienação que paralisa as relações. Mas é importante aprofundar que experiências efetivas podem favorecer a ocorrência da ressonância na sociedade tecnológica digital contemporânea, que tem como uma das suas principais mobilizadoras a alienação. Rosa aponta que além das experiências de ressonância, existem também os eixos e as esferas de ressonância¹⁶¹. As experiências de ressonância ocorrem sem uma previsibilidade, são efêmeras em relação ao tempo e modos de existência, são momentâneas e únicas, por isso consideradas especiais para “olhos-presença”, mas uma impressão vaga e às vezes inexistente para olhos alienados. Os eixos de ressonância são um pouco mais estáveis do que as experiências, por estarem ligados a uma relativa estabilidade temporal, porém, de forma distinta, individual, criando relação entre o sujeito e um fragmento do mundo. Um evento específico que reúna indivíduos no seu entorno, especialmente aquele que tenha alguma ligação com a arte, com a natureza ou com a religião, é capaz de proporcionar esses eixos de ressonância, ainda que tais indivíduos sejam afetados diferentemente dentro das especificidades

¹⁶⁰ Nota de navegação.

¹⁶¹ Rosa, 2019.

desses campos. Estas últimas são consideradas esferas de ressonância, “que representam zonas de experiência coletiva”¹⁶². Não são as únicas, porém significativas e resistentes à aceleração da Modernidade que promove a alienação dos sujeitos, pois as relações de trabalho e de família já sofrem com tal dinâmica.

Calma, deixa eu me ajeitar aqui pra virar artista.¹⁶³

Ao direcionarmos os elementos da ressonância para a relação com a arte e os sujeitos jovens adolescentes em uma realidade contemporânea tecnológica e digital, podemos estabelecer alguns diálogos e compreensões apuradas sobre o conceito que Rosa explicita nas suas pesquisas e reflexões. Do macro para o micro, e estes em contínua interatividade, observamos que a esfera de ressonância em que se coloca a arte promove eixos de ressonância diversos, onde tempos e mundos diferentes perpassam através de uma grande “provocação”, que são as experiências artísticas.

Cada sujeito, a partir das suas peculiaridades de experiências humanas, sociais, históricas, filosóficas, espirituais, irá se alinhar com determinadas ações e indivíduos, se colocando, assim, em possibilidade de experiência ressonante. Podemos pensar na experiência de ressonância como a “virada de chave” que o indivíduo proporciona à sua corporeidade ao se colocar em estado de afecção com o mundo e com o outro, evidenciando sua presença no aqui-e-agora, no jogo constitutivo das sensorialidades e subjetividades¹⁶⁴. Estas experiências marcam o sujeito de modo a retirá-lo de um modo alienado de vida, em que se preza por uma passividade permanente.

Alguém gostaria de arriscar?¹⁶⁵

Mas ainda se apresenta como problemática nessas discussões a existência e intervenção irrefreável das tecnologias digitais na sociedade contemporânea. Não há

¹⁶² ibidem, p. XLIII.

¹⁶³ Nota de navegação.

¹⁶⁴ “[...] Toda vez que experimento uma sensação, sinto que ela diz respeito não ao meu ser próprio, aquele do qual sou responsável e do qual decido, mas a um outro eu que já tomou partido pelo mundo, que já se abriu a alguns de seus aspectos e sincronizou-se a eles. Entre minha sensação e mim há sempre a espessura de um saber originário que impede minha experiência de ser clara para si mesma. Experimento a sensação como modalidade de uma existência geral, já consagrada a um mundo físico, e que crepita através de mim sem que eu seja seu autor (Merleau-Ponty, 1999, p. 291).

¹⁶⁵ Nota de navegação - diário metodológico.

como negar ou suprimir tais dispositivos que também atuam positivamente nos processos sociais atuais. Então tal entendimento se coloca sobre o equilíbrio desses mundos. O homem, como sujeito de relações, se constrói em si, para si e para o mundo a partir do encontro com o outro. É fato que na mudança das relações, de acordo com as transformações humanas e sociais, os indivíduos foram adequando-se ao que se lhes apresentava, modificando estruturas de interação e necessidades individuais e coletivas. “Demonizar” as estruturas tecnológicas de interação digital e online é criar mecanismos de exclusão para o que não irá desaparecer pelo simples desejo de não querer enxergar essas questões. Enquanto se “tapa o sol com a peneira”, outras instâncias de interesses nem sempre claros e democráticos estarão dispostas a apropriarem-se daquilo que pode ser rentável economicamente e também alienante em termos da passividade induzida: “[...] eu sempre achei que era vivo [...] mas lá vem eles novamente [...] reinstalar o sistema”¹⁶⁶.

Eu tô começando a achar que cada um está vendo uma imagem
que não é a mesma...as ideias não estão batendo...¹⁶⁷

Desse modo, pensar e desenvolver métodos passíveis de serem colocados em prática, atendendo a realidades distintas nesse quesito, mostra-se como uma condição interessante a fim de propor espaços de existência que estejam ligados às singularidades humanas, especialmente nos contextos da experiência artística. Em condições alienantes, sentimentos como o medo, o estresse e a pressão temporal impõem o fechamento disposicional que proponha um olhar para outro objeto que não seja fruto de tais sentimentos, diminuindo sistematicamente uma disposição à empatia. Assim, ao compreender-se que a empatia é um fator imprescindível às experiências de ressonância, ofertar espaços e ações que inibam esses sentimentos e situações limitantes faz-se essencial na busca de outras possibilidades interativas entre os sujeitos. A arte, como resistência, faz-se no mundo como uma espécie de “atrator caótico” facilitador da invenção¹⁶⁸.

Ao modo da ressonância, suas instâncias de criação, fruição e interação não podem ser mensuradas, pois comportam-se como efemeridade: “a noite me pinga

¹⁶⁶ PITTY. Admirável chip novo (2003). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=aXJ_Ub1xbhw Acesso: 9 dez 2023.

¹⁶⁷ Nota de navegação - diário metodológico.

¹⁶⁸ Kastrup, 2001.

uma estrela no olho e passa”¹⁶⁹. Propor ações que possam provocar experiências de ressonância em meio tecnológico e digital online através da arte, mostra-se, assim, um território a ser investigado, experimentado e “sensorializado” no desafio da presença em ambiente “pixelizado”. Construção-desconstrução-reconstrução, parece ser um caminho em diálogo com a ressonância e os processos efêmeros da arte. O sujeito, enquanto navegador desconstruído em ambiente desterritorializado como a web, coloca-se em constante estado de fluir pelo tempo. Pode fluir em modo alienado, ou modo ressonante. Em modo alienado, é apenas um espectador passivo/reativo de expressões de outros, repetidor de discursos e ações vazias que o mantém em *looping* eterno, um fortalecedor de padrões estáticos de pensamento, uma verdadeira “paralisia frenética”¹⁷⁰. Porém, em modo ressonante, se dispõe a construir modos relacionais afectivos; desconstruir padrões anteriormente adotados como paradigmas pessoais e coletivos; reconstruir entendimentos sobre si mesmo e sobre o entorno, ancorado nas intersubjetividades e intersensorialidades para, novamente, colocar tudo em suspenso e explorar outros tempos/espacos de vivência, co-existência e experiência.

Como eu queria ter a coragem dela pra fazer as coisas.¹⁷¹

Durante o desenvolvimento biológico, psicológico, social, cultural do sujeito, especialmente na experiência adolescente, estar em contato com os meios tecnológicos digitais e online é quase uma regra na contemporaneidade. Um novo espaço de inter-relações equivocadamente entendido como “seguro”, em vista de um mundo violento, potencialmente perigoso, no qual as experiências podem ser traumáticas ou causarem danos àqueles que se arrisquem no trânsito físico, palpável, das relações humanas do toque do corpo. A web, nesse sentido, traz uma ilusória tranquilidade para os corpos que não podem, em tese, ser alcançados. Ora, se pudermos entender que os modos de alienação do indivíduo geram, sim, efeitos no seu corpo físico e mental, logo, eles são potencializadores de desequilíbrio das relações humanas na sociedade, pois a corporeidade está em relação estreita com vários elementos de afecto.

¹⁶⁹ LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & Relaxos**. 3 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985. p.71

¹⁷⁰ Rosa, 2019.

¹⁷¹ Nota de navegação.

Assim, os eixos que a arte propõe em busca de experiências ressonantes podem também ocorrer em espaços tecnológicos digitais e online, alcançando da mesma forma estes corpos, porém, ao contrário das experiências de alienação, a arte fomenta lugares de “objetividade e subjetividade [...]”, apontando zonas de passagem e indiscernibilidade, suas vizinhanças e seus movimentos de fecundação e transformação recíproca¹⁷². Os signos apresentados nos ambientes da web são dados como “intuitivos”, ou seja, facilmente perceptíveis e decodificáveis.

Ao manterem sempre os mesmos significados, eles são pacificados no entendimento dos sujeitos, com efeitos cognitivos e conservadores do *status quo*. Já os signos que envolvem a arte provocam uma constante ressignificação destes elementos, pois são atemporais e estão em constante transformação, assim como o próprio ser-no-mundo. Não há como fugir das modificações das estruturas, haja vista as diversas influências que perpassam a sociedade e as formas interacionais desta. Tudo joga e se afecta o tempo todo. Os signos da arte têm potência de diferença¹⁷³, desse modo, implicando sempre em problematização das experiências. Manter-se inerte é um objetivo insuflado na humanidade para fins de controle. Uma fingida liberdade de “navegação” e autonomia amplamente embalada pelo convencimento alienante de poderes ocultos. Problematizar a repetição do mesmo como força de manutenção da ordem instituída é provocar experiências de ressonância e favorecer o jogo dos afectos.

Sair da comodidade de ser o coadjuvante da criação do próprio mundo exige, por isso, rachar os conceitos pré-determinados e direcionados aos jovens adolescentes, que já exercitam os espaços sociais enquanto cidadãos, muito além da condição de “moratória” para o futuro, como os descreveu a Psicologia do Desenvolvimento norte-americana por várias décadas. Que fiquem tranquilos assistindo seus *feeds* nas redes sociais, que criem seus conteúdos ancorados em uma realidade algoritmizada que não promove os afectivos encontros, as singularidades e as estranhezas humanas que nos constroem e fazem avançar o mundo com humanidade, e, mais tarde, veremos a conta chegar.

Mas eu gosto dos inconvenientes.
Nós, não. Preferimos fazer as coisas confortavelmente.

¹⁷² BARBOSA, Mariana T. “**Pintar e pensar as forças**: a criação em pintura e em filosofia segundo Deleuze”. Viso - Cadernos de estética aplicada, n.15, 2014, p. 80.

¹⁷³ Kastrup, 2001.

Mas eu não quero conforto. Quero Deus, quero a poesia,
quero o perigo autêntico, quero a liberdade, quero a bondade.
Quero o pecado”¹⁷⁴.

O trabalho de mediação nas experiências artísticas online é fundamental para imprimir outros ritmos às aceleradas temporalidades digitais e suas aparentes lógicas “intuitivas”, favorecendo a abertura aos jogos dos afectos, dos quais depende a experiência estética efetivamente (trans)formadora das sensibilidades.

Temos sorte quando o jovem adolescente que ainda vive em nós consegue atualizar as potências dos afectos, enquanto fricções corporais, erotizantes, no corpo-a-corpo dos olhares, das vozes e dos gestos, dentro ou fora dos espaços digitais online. Não é o do *online* ou do *offline* que depende a potência de nossos encontros afectivos, mas da abertura sensível à alteridade, que envolve reescrever nossa relação com o tempo e com a sensorialidade. Trata-se, antes de tudo, dessa disposição para o desconcertante e turbulento corpo-a-corpo com o mundo, do qual os afectos emergem como precipitados, restos deixados pelos intermináveis encontros de tudo que sendo vivo, pulsa e busca formas de expressão. A isso chamaria: *devir-adolescente do afecto*.

¹⁷⁴ HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução: Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo. 2003. p. 112.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cena final

[A pesquisadora mostra no corpo e na alma a exaustão de um parto de ideias bem-sucedido. Aproxima-se da janela e contempla o horizonte poente, refletindo sobre finais e recomeços. Afinal, o sol retornará amanhã, assim como ela à sua caminhada intelectual, gerando novos começos.]

Na filosofia, como na arte, não há conclusão possível, há apenas a possibilidade de abandonar o trabalho.

Giorgio Agamben

As trajetórias que se estabelecem ao longo do caminho/navegação planejados são mais importantes que os resultados em si. Dessa maneira chego aqui, compreendendo melhor determinadas questões, as quais me propus no início dessa jornada, porém, mais surpreendida pelo não previsto, pelo inesperado, aquilo que exigiu de mim uma abertura e receptividade sensível para entrar em contato com aspectos das fronteiras que, à maneira do encontro da pepita de ouro no leito do rio, exige olhar atento e uma certa dose de sorte na empreitada.

Como motivação primeira deste trabalho, trouxe o questionamento a respeito das possibilidades do desenvolvimento da experiência estética e criação artística através do teatro em ambiente digital online, para além de um período de isolamento social que foi determinado pelas autoridades mundiais face à pandemia de Covid-19, levando-nos à utilização – quase que inevitável – das tecnologias digitais em rede nos diversos âmbitos das relações sociais, nessa abordagem, em especial, nas artes e na educação. Como professora dos Anos Finais da Educação Básica, e desenvolvendo um trabalho na área das artes com jovens adolescentes, me senti motivada a olhar para esse público e entender como a corporeidade juvenil poderia beneficiar-se das relações com o teatro [minha área de formação] no ciberespaço, potencializando a sua experiência pessoal no encontro com o coletivo, sua criação a partir da imaginação, sua corporeidade conscientizada e presente ativamente, e também a sua virtual potência de vir-a-ser enquanto ser-no-mundo singular em constante aprendizado e (trans)formação.

Para tanto, propus o desenvolvimento de uma oficina de teatro online voltada para jovens adolescentes, estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, visando relacionar algumas práticas do ensino do teatro inspiradas na metodologia de Viola Spolin, a fim de criar personagens e estabelecer relações entre eles a partir de uma história improvisada pelos próprios jovens, ao longo de seis encontros remotos, ocorridos dentro da plataforma de conferência chamada Zoom. Após experienciar pessoalmente algumas possibilidades de trabalho artístico e estético nesses ambientes, compreendi que esta plataforma me auxiliaria nas propostas de trabalho teatral que eu objetivava realizar com estes estudantes. O ciberespaço pode ser um excelente disparador de experiências para o indivíduo, desde que haja um entendimento consciente e distanciamento refletido sobre como esse espaço interage e constitui a nossa corporeidade, para o que se faz fundamental, e mesmo indispensável, o exercício da mediação qualificada oferecida pelo arte-educador.

Nota-se com frequência a utilização da expressão “usuário” para aquele que se propõe a navegar pela internet. Um usuário tem o poder de escolha limitado ao que é proposto de maneira padronizada, ou seja, suas escolhas e autonomia são reguladas pelos “algoritmos” previamente determinados por um sistema de dados. Assim, a criação e invenção se veem limitadas e, não raro, impedidas, pois que não é cedido a qualquer um a readequação de tais dados a seu bel-prazer. Nós, “meros usuários”, não podemos modificar a estrutura desses sistemas digitais [a não ser que fôssemos *hackers*, o que não é o caso], então, limitamo-nos a criar um padrão de uso passivo de tais sistemas, dito “intuitivo”, e colocamo-nos em estado de alienação. Como diz a filósofa Hannah Arendt, “a própria humanidade do homem perde sua vitalidade na medida em que ele se abstém de pensar e deposita sua confiança em velhas ou mesmo novas verdades, lançando-as como se fossem moedas com que se avaliassem todas as experiências” (Arendt, 1987, p.19).

Também me surpreende de certa maneira o fato de que ocorreram ainda poucas produções acadêmicas de envergadura após o período pandêmico, na linha em que eu mesma propunha essa investigação. Parece que uma prática artística na área do ensino do teatro em ambiente digital online não se mostrou interessante/instigante/producente para outros profissionais que, tendo a oportunidade de retomar tais práticas em encontros presenciais, optaram por isso

sem pestanejar. Entendo que voltar algumas práticas artísticas para o ciberespaço, com jovens adolescentes, pode contribuir com a expansão de entendimentos sobre outras possibilidades de experiências criadoras e estéticas nesse lugar. Mesmo que muitos profissionais, à época da pandemia de Covid-19 se mostrassem inseguros quanto a fazer teatro nessa modalidade, ainda assim é preciso persistir em pesquisas envolvendo tais práticas, superando temores de ressignificações do conceito do que é teatro e das relações da corporeidade com as tecnologias digitais e online que, mais que recursos ou ferramentas, são linguagens particulares a serem compreendidas e exploradas por nós educadores.

Ao propor uma experimentação artística no ambiente digital online, refleti sobre as possibilidades de tentar furar essa bolha da alienação a que todos nós estamos sujeitos, mas, em maior conta, as crianças e os jovens adolescentes. Como futuros adultos e aqueles que seguirão após a nossa estadia por aqui, torna-se preocupante o fato de que esses indivíduos não tenham a possibilidade, ofertada amplamente, de explorar suas capacidades cognitivas, sensíveis e reflexivas de modo a ampliar seus modos de ser-no-mundo. Que suas corporeidades não possam estar no mundo afirmando suas singularidades, por manterem-se reféns de um sistema de poder que os deseja inexpressivos. Sofremos os impactos de um isolamento social, predominantemente entre os anos de 2019 e 2021 que, em grande parte, possibilitou que as tecnologias digitais e online fossem nosso suporte, inclusive socioemocional, para sobrevivência nesse período. Na nossa fragilidade, elas nos conquistaram e “pacificaram” sua presença na nossa vida, tornando-se aparentemente indispensáveis para as mínimas coisas.

A experiência a partir da oficina, em formato de laboratório de teatro online, me permitiu extrapolar conceitos pensados para outras questões que não incluíam necessariamente as relações com o mundo tecnológico digital da contemporaneidade. Assim, ao lançar luzes sobre essa realidade imediata que nos envolve, vários questionamentos perpassaram a minha corporeidade e me suscitaram reflexões sobre aspectos que são presentes na prática artística e que dialogam diretamente com a nossa capacidade de ser e estar no mundo, que são: o olhar, a voz, o gesto e o afecto. Sobre eles, desenvolvi algumas considerações em formato de ensaios, que me possibilitaram alinhar diferentes perspectivas de

compreensão sobre a vida e suas intersensorialidades com o outro e com o entorno, especialmente presentes na corporeidade dos jovens adolescentes.

No que diz respeito ao *olhar*, busquei expandir o entendimento do seu significado mais profundo, quando tal ato alinha-se com a capacidade de desenvolver o reconhecimento atento, conceito estudado por Henri Bergson, que presume que haja uma apropriação do mundo, levando o indivíduo a construir um repertório individual de percepções, que pode levá-lo a uma cognição inventiva. Essa postura o auxilia a ressignificar continuamente as coisas do mundo e estabelecer o olhar como modo experiencial da vida. Para os jovens adolescentes, tal apropriação pode auxiliá-los a se relacionarem com pares com os quais se identifiquem e busquem fortalecê-los perante uma sociedade dinâmica e instável, encorajando-os a assumir a sua singularidade enquanto ser-no-mundo. Esse olhar, instigado através dos signos da Arte, permite uma [auto]descoberta de sentidos e significados que amplia as potencialidades do reconhecimento atento e a consequente cognição inventiva, criadora de si e do mundo.

Para Jean-Luc Nancy, a voz é corpo, um corpo sonoro fisicalizado que vibra e comunica, gerando presença. Nas reflexões advindas a respeito da voz, constatei que no ato de escuta o indivíduo abre-se à ressonância que a voz faz vibrar, sendo capaz de produzir sentidos. Pensando sob a perspectiva das relações tecnológicas digitais e online, tal voz ainda pode construir significados quando ligada às sonoridades afetivas, atravessando nossas percepções e nos levando ao encontro da disponibilidade ressonante com o mundo. Através de experiências de criação artística e fruição estética, a voz, em associação com uma escuta atenta, tem potencial para produzir reverberação das próprias ressonâncias, qualificando os sentidos da existência. O som emitido a partir de organismos vivos tem força e poder de modificar estruturas de compreensão limitadas de mundo, por ressoar como ação, em diálogo com contextos culturais, históricos e sociais. Assim, a voz se configura como singularidade capaz de produzir alteridade, calcada na imaginação construída a partir das sonoridades escutadas que penetram invariavelmente na nossa capacidade de transformação do mundo externo perante o nosso corpo.

O *gesto*, como ato de tocar o mundo, provoca a nossa corporeidade como forma de interagir com as percepções sobre si mesmo e sobre o entorno, especialmente em contato com as sensorialidades emitidas/recebidas a partir da gestualidade, quando o corpo é considerado lugar de existências. Para Maurice Merleau-Ponty, o corpo é sujeito da percepção, com potencialidade de produzir imaginários que nos ligam a outros corpos. Nessa relação com os corpos, o gesto pode traduzir experiências estésicas na medida em que o próprio corpo conscientiza os registros sensíveis de um estar no mundo, em interação constante com outros seres e circunstâncias. Nas questões relativas às experiências artísticas e estéticas, o corpo comunica de maneira consciente quando tem a possibilidade de reflexão sobre esse estar no mundo, tecendo narrativas no coletivo que exercitam singularidades. Pode, de outra forma, reagir de maneira instintiva quando não alcança tal reflexão, apenas reproduzindo padrões responsivos próprios de determinados interesses. Um corpo que acaba ficando dependente de outras situações e sistemas de poder, adestrado para o transe e colocado à margem da consciência. Faz-se urgente potencializar a corporeidade juvenil em um mundo tecnológico e contemporâneo, a fim de romper padronizações que ameaçam a expressão das singularidades e a autonomia de tomar posse do tempo, criando, de forma contínua, novas subjetividades e sociabilidades.

Por fim, como último ato, o *affecto* atravessa minhas reflexões ligado às possibilidades interativas do sujeito com o mundo e consigo próprio, transformando-se e propondo transformação. Especialmente na contemporaneidade, a aceleração temporal torna-se um impeditivo para a promoção dos *affectos*, pois que isso requer a ligação para além das camadas superficiais de relação com o outro, e o tempo, como capital corporal, acaba sendo, de certa forma, “tomado”, produzindo efeitos de alienação da sensibilidade. Para o filósofo Hartmut Rosa, somente a partir de processos de ressonância, que inspiram a empatia, é viável estabelecer uma reaproximação real e qualitativa entre os sujeitos. A partir dos espaços compartilhados é possível estabelecer trocas sensoriais e experienciais que oportunizem a existência de um outro tipo de espaço, responsável pela proposição de interações e autopercepções diversas, promovendo potências individuais e coletivas.

Em contrapartida, um espaço como o digital e online está permeado pela velocidade acelerada das relações, dificultando os encontros ressonantes e impelindo os sujeitos a estados de alienação, o que os leva, impreterivelmente, à impossibilidade de apropriação do mundo, dissociando-os das sensorialidades e subjetividades humanas. Em processos ressonantes a partir dos afectos, os sujeitos têm a oportunidade de construir a si mesmos de maneira mais ampla, observando suas subjetividades e perspectivas sensíveis de autoafetividade, o que implica também em transformação no mundo a partir de suas experiências ressonantes. Na arte, em especial, a efemeridade de tais experiências coloca-se como possibilidade em relação a um estado de abertura para o não-previsto, conferindo o encontro com o inusitado, o insólito, que é capaz de ampliar os sentidos da própria existência no espaço coletivo. Corroborando tais desdobramentos advindos da prática, tive a oportunidade de constatar, através das trocas com os jovens adolescentes participantes da oficina, o impacto que esta gerou na nossa corporeidade “pixelizada” enquanto promotora de um corpo criador.

Com isso, foi possível sustentar a tese de que os processos de criação artística e experiência estética entre jovens adolescentes, por meio do teatro no ambiente digital online, favorecem a atualização de potências (virtuais) ligadas à corporeidade como forma de ampliação das sensibilidades e sociabilidades juvenis, quando encontram a necessária e qualificada mediação do arte-educador.

Essas reflexões foram o resultado de uma experiência que provocou também a reinvenção do meu próprio modo de ser-no-mundo; a dar nome e significado a algumas questões que não eram conscientizadas e muitas vezes emergiam sob a forma de inadequação, deslocamento em ambientes aos quais me filiei através da academia que forçavam um enquadramento dentro dos princípios conceituais que permeiam tais espaços. Um corpo “outsider” que é desconfortável, mas que também, em certa medida, exerce práticas de liberdade. Essa liberdade mostra-se fundamental para propor diferentes percursos investigativos.

Não se trata da pretensão de “reinventar a roda” e, muito menos, revolucionar as pesquisas em torno dos questionamentos que são estimulantes para o pesquisador, mas, sim, ter a capacidade de ousar sem medo de romper as

estruturas que cada área do conhecimento se impõe e que podem paralisar a exploração do novo, do insólito, do ensaístico e dos “belos fracassos” que daí advém como fonte de pensamento e criação. No mundo contemporâneo, entendo como vital a pesquisa “das bordas”, “dos restos”, dos espaços interseccionados, pouco explorados, que tem um enorme potencial de lançar luzes sobre as experiências cotidianas impostas pela - às vezes dura - realidade das práticas escolares concretas, onde a urgência costuma atropelar a importância e o interesse genuíno de pesquisar o próprio ofício. Ouso ainda lançar a proposta do que nomeei como *devir-adolescente*, do olhar, da voz, do gesto e do afecto, matérias constitutivas da corporeidade enquanto modo fenomênico de ser-no-mundo. Um *devir-adolescente* pressupõe a atualização de uma potência questionadora, inquietante, afectiva e expansiva, que segue em nós como virtualidade, fonte inesgotável de erotismo e cognição inventiva, capaz de fazer recomeçar a si e o mundo, interminavelmente.

EPÍLOGO

«No entanto», pensei, «este homem de quem agora me rio, este jovem ridículo e ignorante, foi, noutros tempos, eu mesmo. Em certos aspectos, continua a ser eu mesmo. Durante estes longos anos, vivi, vi, adivinhei, pensei, e ele ficou aqui, sozinho, intacto, exactamente igual ao que eu era no dia em que deixei estes lugares. Agora, o meu eu presente despreza o meu eu passado — mas, naquele tempo, eu acreditava, mais ainda do que hoje, que era o homem superior, o ser excelso e nobre, o sábio universal, o génio à espera. E lembro-me de que, então, desdenhava do meu eu passado, do meu pequeno eu de rapaz ignorante e ainda não refinado. Agora, desdenho daquele

que desdenhava. E todos esses desdenhosos e desdenhados tiveram o mesmo nome, habitaram o mesmo corpo, mostraram-se aos homens como um único ser vivo. Depois do meu eu presente, outro se formará que irá julgar a minha alma de hoje, tal como eu hoje julgo a de ontem. Quem terá compaixão de mim, se eu próprio não a tenho de mim mesmo?»

Giovanni Papini – O espelho que foge (2007), do conto *Duas imagens num tanque* (p. 29 e 30)

Disponho esse espaço como meu diário pessoal, como meu lugar de inventividades e pouco apreço a regras endurecidas. Obviamente que não fugirei demasiadamente das provocações que me trouxeram até aqui, mas fluirei através de uma conversa “bordadeira” que se encontra na minha sensorialidade, agora carregada de [re]significações. Como já havia dito anteriormente¹⁷⁵, a prática em si e suas considerações fecharam-se nas páginas anteriores. Poderia dar por encerrada a tese e finalmente descansar o cérebro “cozido” por tantas informações cruzadas, sovadas, reviradas e reelaboradas. Mas minha habilidade para a teimosia continua a plenos pulmões, e parece-me que eu não disse tudo o que tinha para dizer.

Ao longo da tese eu propus vários questionamentos que deixei em aberto, não tenho certeza se efetivei suas respostas, mas, sinceramente, não sei se isso me

¹⁷⁵ Caso não lembre, está nas Considerações Finais, cena final.

interessa por hora. Falar a respeito deles é algo que ainda me provoca. Pode ser positivo trazer à baila suas reverberações, especialmente após quatro anos do início dessa jornada. A partir do conto do escritor italiano Giovanni Papini, sinto inspiração para abrir esse texto pensando em um diálogo com as minhas “eus” de outros momentos da vida e convidando-as para tomarem parte da corporeidade da minha “eu” da atualidade, que virá a somar-se às próximas “eus” da jornada. É possível que elas me auxiliem a ampliar minhas considerações a respeito do tema que me instigou nessa navegação, pois negá-las é barrar as riquezas dos detalhes que a vida apresenta.

Falar sobre a adolescência obrigou-me em certa medida a lançar luzes para a minha “eu” adolescente, seus conflitos, seus ideais, sua capacidade de inventar um mundo particular, sua ousadia controlada, seus sonhos reprimidos. Sempre tive extremo apreço pela escrita. Com os poetas eu sonhava, com os escritores eu viajava. Me apeguei com mais entusiasmo aos primeiros. Eu enxergava neles a possibilidade do enfrentamento do mundo com as palavras subversivas de delicados contornos, que só o leitor atento poderia desvendar. Assim, eu me inseri nesse universo como aprendiz das palavras indomadas. Para estas, o “manejo” é diferente, é necessário que elas venham até o poeta. Caso contrário, elas fogem como pássaros em revoada. Essa adolescente poeta foi negada muitas vezes na minha vida, ora sendo vista como ingênua, ora sendo vista como insensata. A minha “eu” adulta forçou-a a acordar para a realidade da vida: o trabalho para sobreviver, os filhos para criar, um casamento para suportar. Então essa adolescente se calou por muito tempo. Sua corporeidade foi tolhida para se ajustar aos olhares externos e aprovação familiar e social. Mas ela veio bater na minha porta, me perguntou se eu lembrava dela. Olhou para mim conhecendo minha história de agora, se orgulhava, isso é verdade, mas suavemente me “jogava na cara” o que eu escondi, o que eu deixei pra trás, que tem uma importância singular...o meu tesouro pessoal.

Ao trabalhar e aproximar o olhar dos jovens adolescentes da contemporaneidade, eu fui obrigada a confrontar esse momento da minha vida. Não foram poucas as vezes que eu pensei em desistir no início da minha jornada de profissional da educação. Lidar com adolescentes é horrível! Eu não estava pronta para aquilo...eram desaforados, briguentos, instáveis, inacessíveis. Algumas vezes

voltei chorando para casa, não tinha força emocional para lidar com aquilo. O tempo foi passando e eu aprendi alguns mecanismos de defesa, primeiramente a ironia, e depois, o acolhimento. Entendo que a maioria das pessoas não têm a intenção de serem desagradáveis, então busquei entender o que disparava determinadas reações desses jovens, observando-os com mais atenção, principalmente através da escuta. Comecei a ter pequenos rasgos de compreensão sobre a sua visão de mundo, a postura combativa contra quem não se dispusesse a olhar para esse mundo percebido por eles, as intensidades emocionais que sofriam. Reconheci a minha “eu” adolescente nesses processos, que foi negada e colocada de castigo por muitos anos. Agora eu era obrigada a encará-la e acolhê-la também, através daqueles adolescentes. E as coisas foram se harmonizando gradativamente. Não estou dizendo que tudo virou um mar de rosas e todos viveram felizes para sempre. A história ainda não terminou. Mas como Papini, eu me permiti voltar e reencontrá-la, através de seus iguais, e re-olhar para o que fazia falta hoje.

Minha experiência artística na adolescência deu-se de forma mais intensa através da escrita. Certamente que muitas atividades desenvolvidas nas aulas de Arte na escola apresentam-se na memória até hoje, mas eu não lembro de alguma que me colocasse nesse lugar de questionamento e auto-descoberta de modo impactante. Então essa era uma premissa importante para mim enquanto docente da área de Arte: fazer ter sentido o encontro com os seus signos, possibilitar a reverberação do diálogo interno com as próprias experiências e entendimentos de mundo. Uma tarefa árdua em um mundo de futilidades e efemeridades vazias de sentido. Mas como eu, que tinha uma riqueza escondida na adolescência, esses jovens adolescentes também têm muito a oferecer. O desafio então constituiu-se da percepção sobre a maneira de acessar tais riquezas, respeitando e negociando com suas corporeidades, mediar a compreensão sobre os conceitos da Arte, relacionando-as com o mundo juvenil, em uma não-imposição de ideias, mas sim, apresentá-las em suspenso, oferecendo aos adolescentes a chance de decidirem que arranjos conceituais mais lhes trariam significação, favorecendo o desenvolvimento das suas virtuais potências estéticas. Porém, agora, mais um desafio se apresentava: um ambiente digital remoto intensificado após o período da pandemia de Covid-19. O acesso e a oferta passaram a ter uma dimensão estratosférica que obrigou aos imigrantes digitais uma reorganização metodológica,

para lidarem com as demandas propostas por este ambiente. Choro e ranger de dentes por todos os lados. Muitos [mesmo] acreditaram que esse seria o fim iminente da sua carreira profissional. Não se sentiam aptos a navegar neste lugar ambíguo, contraditório, sem a “segurança” da terra firme da sala de aula com seu “quadro verde e giz”. Como eu comentei no início desse texto, quatro anos se passaram, anos que foram inaugurados pela pandemia, em 2020, com o fechamento quase que integral de todos os espaços de convivência social. Eu mesma tive apenas duas semanas de aulas presenciais no doutorado, e de lá para cá, apenas acesso ao ambiente digital remoto. Então posso dizer categoricamente que eu sobrevivi ao ciberespaço, que encontrei “frestas” de ressonância com situações que faziam sentido para mim, que me auxiliaram também a sair da zona de conforto [que de confortável não tem nada], e ainda pude me colocar em estado de experimentação. Finalmente abracei minha “eu” adolescente, empolgada pelas novidades e instada novamente a sonhar bonito. Agora eu não largo mais ela, convido-a para a navegação junto a mim, acolho o seu sorriso, a sua indignação, a sua capacidade de ironizar as regras impostas que limitam e não fazem avançar. Quem sabe agora dos descaminhos que trilharemos juntas? A regra é clara: disponibilidade para experienciar, sabedoria para acolher, ousadia para reinventar.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Caio Fernando. **Limite Branco**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.
- ADORNO, Theodor. **Notas de literatura I**. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Editora 34, 2003.
- AMADO, Guy. **Potências no avesso**: Apontamentos sobre arte e fracasso. Tese de Doutorado em Arte Contemporânea. Universidade de Coimbra, 2019.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1987.
- BARBOSA, Ana Mae. A importância da imagem no ensino da arte: Diferentes metodologias, in: **A imagem no ensino da arte**: Anos 80 e novos tempos, São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARBOSA, Ana Mae. Síntese da Arte-Educação no Brasil: duzentos anos em seis mil palavras. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 27, n. 2, p. 19–39, 2016. DOI: 10.5216/rp.v27i2.44693. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/44693> Acesso em: 12 mai 2022.
- BARBOSA, Mariana T. “Pintar e pensar as forças: a criação em pintura e em filosofia segundo Deleuze”. **Viso** - Cadernos de estética aplicada, n.15, 2014, pp.106-123.
- BARROS, Manoel de. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 1996.
- BARROS, Manoel de. **Livro das ignoranças**. Rio de Janeiro e São Paulo: Record, 1993.
- BERGSON, Henri. **Matéria e memória**: ensaio sobre a relação do corpo com o espírito. Tradução Paulo Neves. 2- ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Coleção tópicos)
- BERGSON, Henri. **A Evolução Criadora**. 1º Ed. São Paulo, Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Martins Fontes, 2005.
- BIONDILLO, Rosana. **Walter Benjamin e os caminhos do flâneur**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Filosofia: São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/39273/Publico-39273.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso: 06 jan 2024.
- BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. Cosac Naify, 2013.

BOSI, Alfredo. A fenomenologia do olhar. In: NOVAES, Adauto et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs.) 9a edição. Petrópolis-RJ: Vozes, 2007. (Ciências Sociais da Educação) p. 71-79.

BOUVET, Rachel. Como habitar o mundo de maneira geopoética? **Revista Interfaces Brasil/Canadá**. Associação Brasileira de Estudos Canadenses (ABECAN). Vol. 12, nº 1, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/interfaces/article/view/7200> Acesso: 05 jan 2024.

CARROLL, Lewis. **Alice através do espelho e o que ela encontrou lá**. Trad. Cynthia Beatrice Costa. Design de Marcela Fehrenbach. São Paulo: Poetisa, 2015.

CASTILHO, Jacyan; FOGAÇA, Marcos Clóvis. Ideias confinadas ou Minha janela se abriu pra praça: O fazer teatral online com estudantes da rede pública. **Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20435/13411> Acesso: 11 jan 2022.

CONTINI, Maria de Lourdes J.; KOLLER, Sílvia Helena. **Adolescência e psicologia**: concepções, práticas e reflexões críticas. Rio de Janeiro. Conselho Federal de Psicologia, 2002. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/01/adolescencia1.pdf> Acesso: 12 jan 2022.

DAYRELL, Juarez et al. (orgs.). **Juventudes contemporâneas**: um mosaico de possibilidades. Belo Horizonte: Ed. PUC Minas, 2011. Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira. Disponível em: https://portal.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI20120704131151.pdf Acesso: 13 jan 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs** - capitalismo e esquizofrenia, vol. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 54, 1997.

DEVISH, Ignaas. **Jean-Luc Nancy and the Question of Community**. London: Bloomsbury Academic, 2013.

DIEGUEZ, Lisinei Fátima. **A construção da experiência teatral na Educação Básica pela exploração de dispositivos tecnológicos**. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de pós-graduação em Artes Cênicas: Porto Alegre, 2020.

DUFRENNE, Mikel. **Fenomenología de la experiencia estética: Volumen I El**

objeto estético. Fernando Torres - Editor, S. A.: Valencia, 1982.

EISNER, Elliot. ***El Arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia***. Trad.: Genís Sánchez Barberán. PAIDÓS Educación: Barcelona, 2004.

FUSARI, Maria Felisminda de Resende; FERRAZ Heloísa Corrêa de Toledo. **Metodologia do ensino da arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

GADAMER, Hans-Georg, **Verdade e método**. tradução de Flávio Paulo Meurer. - Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.) **Métodos de pesquisa**. (Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS; Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS). – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GULLAR, Ferreira. **Na vertigem do dia**. 1a ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de presença**: o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Ana Isabel Soares. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e socioeducação. **Tempo Psicanalítico**, Rio de Janeiro, v. 51.2, p. 166-194, 2019. Disponível em: <https://www.tempopsicanalitico.com.br/tempopsicanalitico/article/view/482> Acesso: 06 jan 2024.

GURSKI, Rose. **Juventude e paixão pelo real**: problematizações sobre experiência e transmissão no laço social atual. UFRGS. 219 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

HARAWAY, Donna J. **Modest Witness Second Millennium: Feminism and Technoscience**. Routledge: New York, London, 1997.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 14a ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

HOLANDA, Francisco Laecio Araujo de. **Professor errante**: Outras narrativas erráticas no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado Acadêmico). Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP, Minas Gerais, 2022.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.

HUXLEY, Aldous. **Admirável mundo novo**. Tradução: Lino Vallandro e Vidal Serrano. São Paulo: Globo. 2003.

JANIASKI, Flávia; VISSICCHIO, Thacio Fagundes. Aulas de teatro on-line ainda são aulas de teatro? **Rascunhos**. Uberlândia, MG. v.8, n.2, p. 143-157. jul-dez 2021. ISSN 2358-3703. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/rascunhos/article/view/61224/32661> Acesso: 10 jan 2022.

JAPIASSU, Ricardo O. V. Ensino do teatro e políticas educacionais. In: **Cadernos de Educação**/ Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação. n. 12 (Jan./jul. 1999) - Pelotas: UFPel, 1999.

KASTRUP, Virgínia. O devir-criança e a cognição contemporânea. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2000, 13(3), pp.373-382.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

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

KASTRUP, Virginia. **A invenção de si e do mundo**: Uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Belo Horizonte: Autêntica , 2007.

KASTRUP, Virgínia. O tátil e o háptico na experiência estética: considerações sobre arte e cegueira. **Revista Trágica**: estudos de filosofia da imanência – 3o quadrimestre de 2015 – Vol. 8 – no 3 – pp.69-85.

LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. Trad.: Malvina do Amaral Dorneles. **Revista Educação e Realidade**. UFRGS. no 28 (2). jul-dez 2003. p. 101-115.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Editora Cosac & Naify: São Paulo, 2008.

LEMINSKI, Paulo. **Caprichos & Relaxos**. 3 ed. Editora Brasiliense: São Paulo, 1985.

LEMINSKI, Paulo. **Toda Poesia**. 1ª- ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** Tradução: Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1996.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIMA, Antonio Balbino Marçal (org.). **Ensaio sobre fenomenologia**: Husserl, Heidegger e Merleau-Ponty. Ilhéus, BA: Editus, 2014. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2019/ensaio_%20sobre_fenomenologia.pdf

Acesso: 19 jan 2022.

LISPECTOR, Clarice. **A cidade sitiada**. Editora Sabiá: Rio de Janeiro, 2014.

LODI, Adriana F. Coelho. **Expedições à deriva com a Pedagogia Teatral por uma Pedagogia da Invenção** (Dissertação). Programa de Pós-graduação em Arte. Instituto de Artes. Universidade de Brasília: Brasília, 2016. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_0142a3fd66a195b7032994b992789063
Acesso: 21 jul 2022.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Da Arte Docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em Educação. **Revista Teias**, v. 14, n. 31, p. 34-45, maio/ago, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24325/17303>
Acesso: 17 jun 2022.

MACHADO, Antônio. **Caminante, no hay camino**. Editora Planeta, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MORAES, Luciene Aparecida S. S. Identidade do adolescente na contemporaneidade: contribuições da escola. **TransFormações em Psicologia**, 2009, vol. 1, no 2, 86-98. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/transpsi/v2n1/a06.pdf> Acesso: 12 jan 2022.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Revisão técnica de Edgard de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo : Cortez ; Brasília, DF : UNESCO, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **Il senso del mondo**. Tradução: F. Ferrari, Milano: Lanfranchi, 1997.

NANCY, Jean-Luc. **Corpus**. Tradução: Tomás Maia. Vega Limitada: Lisboa, 2000.

NANCY, Jean-Luc. **Essere singolare plurale**. Tradução: D. Tarizzo. Torino: Einaudi, 2001.

NANCY, Jean-Luc. **El olvido de la filosofía**. Madrid: Arena Libros, 2003.

NANCY, Jean-Luc. **O peso de um pensamento**, a aproximação. Coimbra, Portugal: Editorial Palimage, Terra Ocre Edições, 2011.

NANCY, Jean-Luc. 58 indícios sobre o corpo. Trad.Sérgio Alcides. **Revista UFMG**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1 e 2, p. 42-57, Jan/Dez 2012. Disponível em: https://www.ufmg.br/revistaufmg/pdf/REVISTA_19_web_42-57.pdf Acesso: 11 jan 2024.

NANCY, Jean-Luc. À escuta (parte I). **Outra travessia**, Florianópolis, n. 15, p. 159-172, out. 2013. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/Outra/article/view/2176-8552.2013n15p159/25525> Acesso: 12 out 2023.

NANCY, Jean-Luc. **À escuta**. trad. Fernanda Bernardo. Edições Chão da Feira: Belo Horizonte, 2014a.

NANCY, Jean-Luc. **Il corpo dell'arte**. D. Calabrò e D. Giuliano (org.). Milano-Udine: Mimesis, 2014b.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Corporeidades**: Inspirações merleau-pontianas. Natal: IFRN, 2016. Disponível em: https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/970/CORPOREIDADE_EBOOK_OK.pdf?sequence=1 Acesso: 19 jan 2022.

NUNES, Lúcia de Fátima Royes. **Jogo teatral e educação escolar**: 5º semestre. 1. ed. - Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Pró Reitoria de Graduação, Centro de Educação, Curso de Graduação a Distância de Educação Especial, 2006. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/17640/Curso_Ed-Especial_Jogo-Teatral-Educa%C3%A7%C3%A3o-Escolar.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso: 11 jun 2023.

ONG, Walter J. **Oralidade e cultura escrita**: A tecnologização da palavra; tradução Enid Abreu Dobrânszky. - Campinas, SP : Papyrus, 1998.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Editora Vozes. RJ. 187p. 1987.

OSTROWER, Fayga. A construção do olhar. in: NOVAES et al. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

PALLASMAA, J. **Os olhos da pele**: a arquitetura e os sentidos. Porto Alegre: Bokman, 2011.

PAPINI, Giovanni. **O espelho que foge**. Tradução: Maria Jorge Vilar de Figueiredo. Barcarena: Presença, 2007.

PAULA, Júlia Camargos de. Fazer teatro sem fazer teatro: Telatralidades e performavirtualidades como rota em tempos pandêmicos. **Urdimento**—Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 2, n. 41, set. 2021. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20469/13412> Acesso: 11 jan 2022.

PAULA, Wellington Menegaz de. **Drama-Processo e Ciberespaço**: o Ensino do Teatro em Campo Expandido. Tese (Doutorado) - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC: Florianópolis, 2016.

PAVIS, Patrice. **A encenação contemporânea**: origens, tendências, perspectivas. Tradução: Nanei Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2008.

PÉPIN, Charles. **As virtudes do fracasso**. Trad. Luciano Vieira Machado. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. Contribuições para entender a experiência estética. **Revista Lusófona de Educação**. v. 18 n. 18, 2011. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/2566> Acesso: 10 jun 2022.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de Psicologia**. Tradução: Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.

REIS, Alice Casanova. A experiência estética sob um olhar fenomenológico. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**; Rio de Janeiro, 63 (1): 1-110, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=229018648009> Acesso: 26 jul 2023.

REVERBEL, Olga Garcia. **Jogos teatrais na escola**: atividades globais de expressão. 3ª edição. Editora Scipione: São Paulo, 1996.

RICHTER, Sandra R. S.; LINO, Dulcimarta L. Estar à escuta: música e docência na educação infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v. 15, out. 2019, pp. 01- 24

ROSA, Guimarães. **Grande Sertão**: Veredas. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.

ROSA, Hartmut. **Aceleração social, estabilização dinâmica e dessincronização da sociedade com Hartmut Rosa**. SESC São Paulo. Encontro Internacional “Pensar o futuro: as histórias que tecemos e as histórias que queremos”, em fevereiro de 2017 no Centro de Pesquisa e Formação do Sesc. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Zsf_Wg1lI4A Acesso: 27 nov 2023.

ROSA, Hartmut. **Remède à l'accélération. Impressions d'un voyage en Chine et autres textes sur la résonance**. Paris, Philosophie Magazine Éditeur, 2018. Tradução de Diogo Silva Corrêa.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. Tradução: Rafael H. Silveira. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação Não-Violenta**: Técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. Editora Ágora, 1ª edição, 2006.

RUSSEFF, Janaína Meira. **O que foi que aconteceu?** Inventário artístico-pedagógico do ensino do teatro fluminense nos tempos de pandemia. Urdimento–Revista de Estudos em Artes Cênicas, Florianópolis, v. 3, n. 42, dez. 2021. Disponível em:

<https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/20408/13778>

Acesso: 11 jan 2022.

SANTANA, A. P. de. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta**, no 2, 2002. pág. 247-252. <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p247-252> Acesso: 12 mai 2022.

SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução de Ana Júlia Sommer. 1ª ed., Frederico Westphalen, RS: Vitrola Editora, 2020.

SIBILIA, Paula. A escola no mundo hiperconectado: Redes em vez de muros? **Matrizes**. Ano 5 – no 2 jan./jun. 2012 - São Paulo - Brasil – p. 195-211. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/matrizes/article/view/38333/41193> Acesso: 27 mai 2022.

SPIGA, Deborah. **Corpo e imagem na filosofia de Jean-Luc Nancy** – Guarulhos, 2023. – 406 f. Tese (Doutorado) – Guarulhos: Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Humanas, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/bitstream/handle/11600/67553/Corpo%20e%20imagem%20na%20filosofia%20de%20Jean%20Luc%20Nancy.pdf?sequence=2&isAllowed=y> Acesso: 02 out 2023.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Tradução: Ingrid Dourmien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAVARES, Gonçalo M. **Atlas do Corpo e da Imaginação**: Teoria, Fragmentos e Imagens. Lisboa: Editorial Caminho, 2013.

TELLES, Narciso. **A experiência como atitude metodológica na pesquisa em teatro**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 1999. p. 396-400. Disponível em: <http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/A%20experiencia%20como%20atitude%20metodologica%20na%20pesquisa%20em%20teatro%20-%20Narciso%20Telles.pdf> Acesso: 08 agosto 2022.

TELLES, Narciso. As oficinas de teatro e a prática do artista-docente. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (orgs.) **Cartografias do ensino do teatro**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia: EDUFU, 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29513/4/CartografiasEnsinoTeatro%20%281%29.pdf> Acesso: 08 ago 2022.

TIBURI, Márcia. **Aprender a pensar é descobrir o olhar**. Jornal do Margs. Governo do Estado do Rio Grande do Sul / Secretaria de Estado da Cultura Museu de Arte do Rio Grande do Sul Ado Malagoli /ISSN 1806-0749. Set-Out, 2004. Disponível em: <https://acervo.margs.rs.gov.br/wp-content/uploads/tainacan-items/41/58045/Jornal00105.pdf> Acesso: 23 nov 2023.

TOSI, Lamia J. S. Augé, Marc. Não Lugares: Introdução a uma Antropologia da

Supermodernidade. Aurora. **Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UNESP**, Marília: São Paulo vol. 8, n 1, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.36311/1982-8004.2014.v8n01.4711> Acesso: 23 mai 2022.

VELOSO, Verônica G. **Percorrer a cidade a pé**: ações teatrais e performativas no contexto urbano. Tese [Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - Escola de Comunicação e Artes - Universidade de São Paulo: São Paulo, 2017. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-29082017-143339/publico/VeronicaGoncalvesVelosoVC.pdf> Acesso: 12 out 2023.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico (livro para professores). Tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

BASTIDORES

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE LA SALLE – CANOAS / RS

Olá!

Gostaria de convidar você para participar de uma oficina de teatro on-line, que faz parte da minha pesquisa de doutorado da Universidade La Salle, que se chama “**O corpo virtualizado-poético**: um ensaio sobre a experiência de criação e presença de jovens adolescentes com o teatro on-line”. Me chamo Patrícia Maciel, sou professora de teatro e pesquisadora. Junto com o meu professor orientador, o prof. dr. Cleber Ratto, pretendo entender como podemos fazer teatro “à distância” física, mas com presença on-line, a partir de muita criação e interação através de uma plataforma digital chamada Zoom. Você, se aceitar, vai participar de forma voluntária, e tem toda a liberdade de sair da oficina quando desejar. É importante dizer que não está previsto nenhum tipo de pagamento pela sua participação, mas também não terá nenhum custo a oficina, a não ser dispor de acesso à internet durante os encontros em algum aparelho tecnológico digital, como celular, tablet ou computador. A oficina, que ocorrerá durante (1) um mês aproximadamente, consistirá em acompanhar e interagir com as propostas teatrais nos encontros, duas vezes por semana, em datas a combinar, via grupo de whatsapp, que será formado para o seu acompanhamento e dos responsáveis, sendo disponibilizadas ali as orientações sobre as atividades a serem desenvolvidas. Participar deste momento pode trazer benefícios, como aprender e exercitar um outro jeito de fazer teatro, e também criar laços de amizade e interação social com outros jovens adolescentes participantes. Entre os riscos característicos, pode ocorrer timidez ou algum constrangimento por estar com pessoas diferentes, que serão minimizados por conta da minha experiência como professora no teatro, tornando um ambiente leve e acolhedor, mesmo que à distância. Se for da vontade do grupo, a oficina poderá encerrar com uma pequena apresentação do que foi trabalhado, para familiares e amigos, através da plataforma Zoom. Não se preocupe, pois os seus dados de identificação ficarão apenas comigo, certo? Você receberá uma via on-line deste documento assinada, para ficar como seu comprovante. Ah! Se você ficar com alguma dúvida, pode entrar em contato comigo pelo telefone: (51) 98040-54-53, e e-mail: patricia04maciel@gmail.com, e/ou com o orientador da pesquisa, Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, através do e-mail: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Assinatura pesquisadores:

Nome do(a) adolescente participante:

Contato:

Assinatura:

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO UNIVERSIDADE LA SALLE – CANOAS / RS

Olá!

O (A) adolescente sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar de uma oficina de teatro on-line que faz parte de uma pesquisa de doutorado e tem como título: “**O corpo virtualizado–poético**: Um ensaio sobre a experiência de criação e presença de jovens adolescentes com o teatro on-line”, sob responsabilidade da professora-pesquisadora Patrícia Gusmão Maciel, sob a orientação do Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto. Esse estudo tem por objetivo compreender como se desenvolvem os processos de experiência estética e de criação artística de jovens adolescentes no meio digital on-line através de práticas teatrais, tendo como foco dessa pesquisa o entendimento sobre a presença e a corporeidade juvenil como importantes vetores destes processos criativos. A participação do(a) jovem adolescente é voluntária na pesquisa, assim como a não participação ou desistência, após ingressar na pesquisa, não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o(a) participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o(a) participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos, a não ser dispor de acesso à internet durante os encontros em algum aparelho tecnológico digital, como celular, tablet ou computador. A oficina, que ocorrerá durante (1) um mês aproximadamente, consistirá em acompanhar e interagir com as propostas teatrais nos encontros que ocorrerão na plataforma on-line Zoom, duas vezes por semana, em datas a combinar, via grupo de whatsapp, que será formado para acompanhamento dos responsáveis e orientação sobre as atividades a serem desenvolvidas. É importante ressaltar que a participação nesta pesquisa poderá acarretar benefício direto aos participantes, ao interagirem com uma modalidade artística em meio digital on-line, experienciando outras formas de fazer teatro, bem como criar laços de amizade e interação social com outros jovens adolescentes participantes. Riscos característicos da pesquisa que podem ocorrer dizem respeito aos riscos de constrangimento, que serão minimizados por conta da experiência da professora-pesquisadora nessa área de atuação, tornando um ambiente leve e acolhedor, mesmo que à distância. Como devolutiva da pesquisa, a oficina poderá culminar em uma apresentação do processo criativo e teatral para familiares e amigos, através da plataforma Zoom. Haverá gravação dos encontros da oficina para fins apenas de estudos posteriores da pesquisadora. A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados na tese final serão divulgados sem identificação direta dos mesmos. Será disponibilizada uma via on-line deste termo, assinada pelos envolvidos, para fins de comprovação. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da Universidade La Salle/RS, com atendimento disponível no telefone (51) 3476-8452 e ou no *e-mail*: cep.unilasalle@unilasalle.edu.br. O CEP atua nos seguintes horários de funcionamento: Segundas, quartas e sextas-feiras: 14h às 18h; Terça-feira: 14h às 19h; Quinta-feira: 10h às 13h e das 14h às 19h. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o desenvolvimento da oficina, através do contato com a pesquisadora responsável – Patrícia Gusmão Maciel, pelo telefone: (51) 98040-54-53, e *e-mail*: patricia04maciel@gmail.com, e/ou com o orientador da pesquisa, Prof. Dr. Cleber Gibbon Ratto, através do *e-mail*: cleber.ratto@unilasalle.edu.br

Assinatura pesquisadores:

Nome do(a) adolescente participante:

Nome do responsável:

Contato:

Assinatura: