



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO, TURISMO E ARTES
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS.
PROF-ARTES - MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES.**

FABÍOLA MORAIS AGRIPINO TEIXEIRA

**USO DE APLICATIVOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE
TEATRO**

João Pessoa, 2018.

FABÍOLA MORAIS AGRIPINO TEIXEIRA

**USO DE APLICATIVOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE
TEATRO**

Dissertação apresentada ao Programa
de Mestrado Profissional em Artes
em Rede Nacional da Universidade
Federal da Paraíba, para obtenção do
título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof^o. Dr. José Amâncio
Tonezzi Rodrigues Pereira

JOÃO PESSOA
2018

T266u Teixeira, Fabíola Moraes Agripino.

USO DE APLICATIVOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE TEATRO /
Fabíola Moraes Agripino Teixeira. - João Pessoa, 2018.
117 f. : il.

Orientação: José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCCA.

1. Educação; Teatro; Performatividade; Tecnologia. I.
Pereira, José Amâncio Tonezzi Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

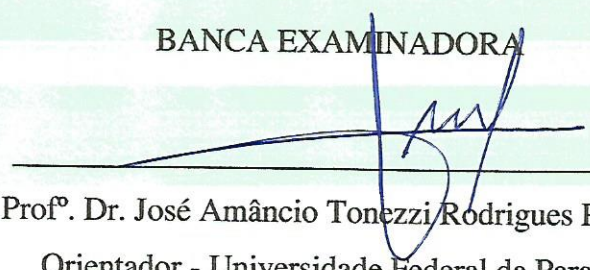
USO DE APLICATIVOS TECNOLÓGICOS NO ENSINO DE TEATRO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Artes.

Área de concentração: Ensino de Artes.

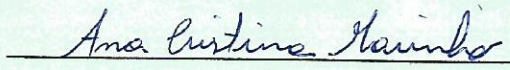
Linha de Pesquisa: Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^o Dr. José Amâncio Tonezzi Rodrigues Pereira
Orientador - Universidade Federal da Paraíba

Prof.^o Dr. Guilherme Barbosa Schulze
Examinador interno - Universidade Federal da Paraíba



Prof.^o Dr. Ana Cristina Marinho Lúcio
Examinador externo - Universidade Federal da Paraíba

Dedico esse trabalho aos meus alunos (co-autores dessa pesquisa) luz e alegria de meus dias.

A meu Erê, guia e chão.

A Fernando, pelo precioso e amoroso companheirismo.

AGRADECIMENTO:

À minha família, pelo apoio, amor e compreensão de sempre;

À equipe da Escola Municipal de Artes – Casa das Arte: Ingrid Trigueiro, Soraia Bandeira, Alex Monteiro, Sheila Fadjá, Manoel Theofilo, Christine Alves, Amélia Nóbrega e Liuba de Medeiros;

À Nivaldo Rodrigues, irmão que a vida me deu, pela companheirismo, doação e paciência;

À Lisianne Saraiva, pela generosidade e parceria;

À Iarinha, pela luz e exemplo;

À Socorro Arruda, pela preocupação e atenção, sempre;

À Soraia Bandeira, minha mestra de yoga;

Aos professores do ProfArte: Carolina D. Laranjeira, Erlon C. Pinto, Guilherme B. Schulze, José Amâncio Tonezzi R. Pereira, Paula A. Barbosa Coelho e Paulo Roberto Vieira de Melo;

Aos meus queridos colegas do Mestrado, Aline Catiane P. Almeida, Amanda Caline da S. Omar, Bento Carvalho de L. Filho, Carlos Cleiton E. Gonçalves, Celly Albuquerque N. de Freitas, Diogo José de M. Lopes Barbosa, Ingrid P. Trigueiro, Itamira B. de Lima, Leide Rosane S. Souza de Alcântara, Luciana A. Dias Santiago, Rosa Samara S. Xavier, Walderlane C. Justino e Williams M. da Silva,

A Neusa, sempre com mãos gigantes em meu socorro,

Ao Professores Ana Cristina Marinho e Guilherme B. Schulzer pela honra de terem aceitado ao meu convite para fazer parte da Banca Examinadora,

Ao meu orientador José Tonezzi pela paciência e leveza.

RESUMO

A pesquisa busca refletir e analisar as possíveis formas de utilizar as Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) na mediação entre ações performativas, constituídas juntamente com os alunos da Escola Municipal de Artes - Casa das Artes, assim como sua recepção pelos próprios autores-aprendizes. Para tanto, utilizou-se um conjunto de jogos teatrais e de improvisação visando à constituição de uma presença ativa. A experiência foi prática e se desenvolveu em duas ações performativas. A primeira ação teve como estímulo o espaço urbano na concepção de Corpocidade/Corpografia, enquanto a segunda teve a poesia paraibana como campo de experimentação. Ambas visaram o desenvolvimento de experimentos performáticos a partir do jogo nas relações entre o corpo, a voz, o espaço e o tempo, construindo uma ação de corpo presente, sendo posteriormente compartilhada no ambiente virtual. A pesquisa traz uma análise das possíveis reflexões realizadas a partir do recorte da tela do smartphones e do olhar do discentes/performer, tomando o espaço virtual como território expandido de aprendizagem e compartilhamento de saberes.

Palavras-chave: Educação; Teatro; Performatividade; Tecnologia; Virtualidade.

ABSTRACT

The present work seeks to bespeak and analyze the possible ways to use the Communication and Information Technologies (ICTs) in the mediation between the performative utterances, built along with the students of the Municipal School of Arts - Casa das Artes - and its feedback with the performer students. A set of theatrical and improvisational games were used aiming to construct an active learning presence. The experience was performed practically, and developed into two performative utterances. The first one, having as stimulus the urban space within a conception of *Corpocidade / Corpografia*; and the second, the poetry of Paraiba as a field of experimentation, both aimed at developing performative experiments from the game in the relationships between body, voice, space and time, building a present body action being later shared in the virtual environment. The research brings an analysis of the possible reflections made from a smartphone screen and from the look of the students / performers, taking the virtual space as an expanded territory of learning and sharing of knowledge

Keywords: Education, Theater, Performativity, Technology and Virtuality.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

- FIGURA 1 - *Print* de grupo do *Whatsapp*.
- FIGURA 2 - *Print* de grupo do *Whatsapp*.
- FIGURA 3 - Alunos realizando exercício de sonoridade.
- FIGURA 4 - *Framer* de vídeo de alunos realizando exercício de corpo e voz.
- FIGURA 5 - Teatro de arena do Espaço Cultural. Professora dando orientação aos alunos.
- FIGURA 6 - *Framer* de vídeo de discente/performer explorando o espaço.
- FIGURA 7 - *Print* do grupo do *Whatsapp*.
- FIGURA 8 - *Print* do grupo do *Whatsapp*.
- FIGURA 9 - *Framer* de vídeo do trabalho em dupla.
- FIGURA 10 - *Framer* de vídeo do trabalho coletivo.
- FIGURA 11 - *Framer* de vídeo do espetáculo Book of days (1985).
- FIGURA 12 - *Framer* de vídeo do espetáculo Songsofascension (2008).
- FIGURA 13 - *Framer* de vídeo do espetáculo Meredhit Monk & vocal Ensemble (2013).
- FIGURA 14 – Prática de yoga.
- FIGURA 15 – Prática de yoga.
- FIGURA 16 – *Framer* de vídeo de exercício desenvolvido pelos alunos.
- FIGURA 17 – Realização da ação performática.
- FIGURA 18 – Realização da ação performática.
- FIGURA 19 – Realização da ação performática.
- FIGURA 20 – Realização da ação performática.
- FIGURA 21 – Realização da ação performática.
- FIGURA 22 – Realização da ação performática.
- FIGURA 23 – *Framer* de vídeo da ação performática As cigarras.
- FIGURA 24 – *Framer* de vídeo ação performática Duas margens.
- FIGURA 25 – *Framer* de vídeo ação performática Uma história de um peixe bom.
- FIGURA 26 – *Framer* de vídeo ação performática A chuva.
- FIGURA 27 – *Framer* de vídeo ação performática Catando estrelas por aí...
- FIGURA 28 – *Framer* de vídeo ação performática Palhaço.
- FIGURA 29 - *Print* do compartilhamento no *Whatsapp*.
- FIGURA 30 - *Print* do compartilhamento no *Whatsapp*.

FIGURA 31 – Alunos assistindo as performances.

FIGURA 32 – Alunos assistindo as performances.

FIGURA 33 – Alunos assistindo as performances.

FIGURA 34 – *Print* de rede social de discente.

FIGURA 35 – *Print* de rede social de discente.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Fases da pesquisa.

QUADRO 2: Planejamento das ações performativas.

QUADRO 3: Equipe docente e técnica da Escola Municipal de Artes – Casa das Artes – CDA.

QUADRO 4: Plano de aula.

QUADRO 5: Quadro de orientações.

QUADRO 6: Planejamento das ações.

SUMÁRIO:

Introdução.....	12
I Capítulo – Casa das Artes - a morada estética.....	17
1.1. Escola Municipal de Artes – Casa das Artes.....	17
1.2. Experimentando metodologias no ensino do Teatro.....	25
1.2.1. Ver, o exercício do imaginário.....	28
1.2.2. Fazer, a dimensão do jogo.....	35
II Capítulo – Tecnologia e Arte – caminhos compartilhados.....	40
2.1. As Tecnologias da Informação e Comunicação na construção de experiências de aprendizagem em Teatro.....	40
2.2. Interação Criativa: TICs e Performance.....	48
2.3. Primeiros passos: virtualidade e arte.....	50
2.4. Performance: o comportamento ressignificado.....	55
2.5. Performance e tecnologia: gênese.....	59
III Capítulo – A mídia digital na experiência estética.....	62
3.1. Procedimentos metodológicos.....	62
3.2. A organização dos fluxos informacionais para a cooperação dos saberes.....	67
3.3. Experiência e performance.....	69
IV Capítulo – A poesia no corpo virtual.....	74
4.1. O meu corpo no espaço.....	74
4.1.1. Primeiro experimento.....	80
4.2. Catando estrelas por aí.....	87
4.2.1. Uma poesia em um corpo e um corpo em uma tela.....	89
4.3. Breve análise.....	103
Considerações finais.....	107
Referências.....	110

Introdução

Um dos maiores desafios da humanidade é o ato de aprender e ensinar, sobretudo hoje, século XXI, na era da informação imediata, instantânea, vinda por todos os lados e por múltiplas formas e velozes conexões. A escola formal há muito tempo não dá conta de suprir as necessidades das novas gerações, que pensam de forma complexa e não linear. Não se pode mais fazer com que o sistema educacional insista na lógica de que a escola é o lugar de passagem de conteúdo, pois isso tem levado a educação formal a uma crise, em que alunos e professores vêm, gradativamente, perdendo o fascínio de aprender e ensinar.

Essa estrutura de educação sempre causou em mim um grande desinteresse, como aluna e, sobretudo, como professora e artista de teatro.

Narciso Telles (2010), fala que as escolas são espaços de controle, de adestramento dos discentes e que, paradoxalmente, o teatro é uma prática transgressora e caótica, comparada com outras disciplinas que fazem parte do currículo da escola formal, o referido autor sugere que o professor transforme a escola num local de desejo para os estudantes e não de controle.

Nesta mesma luz, para Jorge Larrosa (2002), a falta de motivação que os jovens sentem na escola se dá, sobretudo, porque a escola mantém procedimentos de ensino e aprendizagem que estariam um pouco atrasadas em relação ao mundo pós-alfabético em que vivemos. Ou seja, a escola está atrasada em relação à ideia de tempo e ocupação dos espaços sociais, há uma falta de motivação nas atividades escolares.

Outro ponto importante levantado pelo professor Larrosa é que as escolas têm se colocado cada dia mais a serviço do mundo do trabalho, não deixando espaço para a criatividade, a espontaneidade e a singularidade. As práticas adotadas pelas escolas, são cada vez mais homogeneizadora, tendo como principal função educar o sujeito para ocupar sua posição no mercado formal, mesmo que isso implique em suprimir a construção de um indivíduo crítico, capaz de opinar e de ser agente de transformação social. Sob tal cenário pedagógico, a arte e sua colaboração à formação social e criativa do sujeito, se coloca como supérflua dentro desse processo.

As questões acima colocadas, são as justificativas para o meu desinteresse na educação formal, como também para o posicionamento e atuação junto às ações artísticas-educativas, reconhecidamente não formais.

Fazer parte da equipe da Escola Municipal de Artes - Casa das Artes, onde estou lotada desde 2010, tem transformado a desilusão e o desencanto com a educação em buscas e diálogos que resistem na forma de uma política pessoal, de pesquisa e de arte-educação.

Temos trilhado por caminhos que acredito serem produtivos, sobretudo na perspectiva de pensar o ensino de artes dentro de uma instituição pública e traçar novas estratégias de ensino e aprendizagem que sejam significativas para os aprendizes e educadores, em que os intercâmbios dos saberes dos currículos formais e a criação crítico-criativa das ações “não formais” de aprendizado estético propostas pela Casa, operam-se, em franca reciprocidade de aprendizagens múltiplas.

A Escola Municipal de Arte - Casa das Artes - é vinculada a Secretaria de Educação e Cultura da Prefeitura Municipal de João Pessoa. A instituição se coloca dentro do organograma da Secretaria entre os órgãos de vínculo direto como Divisão de Gestão Curricular – DGC e dentro da estrutura se vincula como educação não formal.

Desde sua criação, a escola tem se mostrado um campo fértil para a reflexão do ensino das artes, espaço que tem possibilitado a experimentação de metodologias, que tenham como princípio a construção de um pensamento reflexivo, baseado na experiência e na prática das linguagens artística (teatro, música e artes visuais). Essa estrutura não formal, possibilita a investigação de procedimentos metodológicos mais livres, ofertando práticas atreladas aos interesses expressivos dos aprendizes, que se mostram importantes no campo da investigação e pesquisa de uma prática criativa e desafiadora.

Para tanto, contamos com as possibilidades que a educação não-formal abre, por ter como característica ser mais difusa, menos hierárquica e menos burocrática que a educação tradicional. Assim, entendo que esse diferencial deve ser considerado nesta pesquisa. Uma escola que permite novas formas de pensar o ensino de artes e que abre possibilidades para a experimentação de novas formas de ensinar, aliando nossa biografia formativa a uma série de procedimentos sistematizados pelos teóricos do ensino das artes. Essa “liberdade” de atuação possibilita a inserção e experimentação de metodologias mais flexíveis e abertas às inovações estéticas.

A dissertação ora apresentada, se enquadra na linha de pesquisa de processos de ensino e aprendizagem do programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes/ProfArtes, se convertendo em importante pesquisa para desenvolvimento e reflexão da proposta pedagógica da escola. Estruturada em quatro capítulos, objetiva

relatar experimentos de aprendizagens cênico, performático e de mediação virtual, desenvolvidos nos encontros do Curso de Teatro da Casa.

Para tanto, traçamos no primeiro tópico do capítulo - Casa das Artes - a morada estética - apontamentos de como a escola se estrutura enquanto instituição de ensino, vinculada ao sistema de educação do Município de João Pessoa; seus marcos legais, bem como seus principais fundamentos e como eles se articulam, a fim de balizar as escolhas metodológicas feitas pela equipe docente e técnica da escola.

No segundo tópico, ainda do primeiro capítulo, tratamos da experiência do ensino de teatro, e das principais referências teóricas que norteiam a metodologia adotada. Buscamos refletir sobre as possibilidades pedagógicas do ensino de teatro, entendido como uma atividade complexa e em construção, e que vem se convertendo cada vez mais em atividades colaborativas. Abordamos nossa prática a partir de duas vias: ver e fazer. Pensando como a *práxis* se converte em um exercício do imaginário e adquire o caráter processual de aprendizagem, sendo a reflexão e a ação parte do mesmo jogo. Para tanto, adotamos dois tópicos a fim de dissertar sobre o assunto, sendo eles: *ver*, o exercício do imaginário e o *fazer*, a dimensão do jogo.

O segundo capítulo - Tecnologia e Arte – caminhos compartilhados - está dividido em cinco tópicos que buscam a reflexão dos aspectos relacionados às Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs, e de correlações que as TICs estabelecem com a performance. No tópico *As tecnologia da informação e comunicação na construção de experiências de aprendizagem em arte*, elencamos alguns teóricos que pudessem estabelecer a relação entre a construção de processos de aprendizagem criativa e as potencialidades das TICs, entre eles, alocamos Perre Lévy (1999), Haetinger (2012), Kenski (2009). Procuramos abordar a necessidade que os indivíduos têm de expressar seus sentimentos e opiniões e de registrar experiências, assim, as TICs podem adquirir caráter de prolongamento de espaços de aprendizagem, onde a tecnologia se converte em inteligência imaterial e até em linguagem que pode habitar outro tempo e espaço.

No segundo tópico, *Interação criativa: TICs e performance*, abordamos como os processos criativos podem adotar as TICs e de como o advento da Internet tem mudado consideravelmente o olhar e a ação do indivíduo. Em *Primeiros passos: virtualidade e arte*, tratamos de algumas experiências vivenciadas, dentro da Casa das Artes e na minha experiência como atriz e produtora de teatro, e que deram motivação para o projeto de pesquisa. No tópico *Performance: o comportamento ressignificado*,

trouxemos alguns conceitos de performance e de como elas podem se articular com as tecnologias. O principal conceito de performance que trabalhamos foi o do diretor e pesquisador de teatro Richard Schechner (2003), que realiza estudos sobre performance a partir do entendimento que todo comportamento e atividade humana pode ser analisada como performance e que a performance artística é consequência de um comportamento ressignificado.

Por fim, ainda no segundo capítulo, tratamos da gênese da performance e de como nos movimentos de vanguarda que deram origem aos estudos da performance como arte; salienta-se a importância das máquinas, que tiveram um papel fundamental, a esse tópico intitulamos *Performance e tecnologia: gênese*.

O terceiro capítulo - A mídia digital na experiência estética - está dividido em três tópicos, dos quais buscamos dar conta das bases que sustentam a pesquisa, sendo eles: *Processos metodológicos; organização dos fluxos informacionais para compreensão dos saberes e, experiência e performance*. No primeiro tópico, apresentamos os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa em arte, e de como a adesão às TICs podem contribuir na construção de uma experiência performativa com os discentes e docentes da Casa das Artes. Para o segundo tópico, a organização dos fluxos de informação e comunicação foi abordada sob a perspectiva do ordenamento da pesquisa prática, aqui, realizamos uma breve descrição dos procedimentos e ações que orientaram a prática da experiência performativa.

No último tópico deste capítulo, tratamos da experiência da performance como construtora de uma experiência de aprendizagem significativa. Para tanto, procuramos apresentar como a experiência de realizar ações performáticas aliadas às TICs podem adquirir caráter processual de construção de territórios de aprendizagem expandida e de como o jogo performático pode e deve se colocar no lugar do jogo com a própria existência.

No quarto e último capítulo - A poesia no corpo virtual - deu conta de apresentar o relato da experiência, onde um corpo busca afetos para desenvolver um estado poético a partir do espaço físico que ele ocupa e também de poemas que sugerem uma poesia corporal. Para tanto, dividimos o capítulo em dois tópicos: *Meu corpo no espaço e catando estrelas por aí...* No tópico *meu corpo no espaço*, para efeito de organização das informações, adotamos um subtópico: *Primeiro experimento*. Em *meu corpo no espaço*, tratamos de como a experiência articulou as linguagens artísticas ensinadas na escola, apresentando o planejamento que foi realizado para a execução da primeira ação

performativa, bem como os temas corpocidade/corpografia e corpo pixo, esses conceitos foram adotados na construção da experiência como o espaço físico e os temas relacionados à performance, urbanidade e tecnologia.

No subtópico, *primeiro experimento*, descrevemos a ação prática para a construção do experimento, relatando como se deu o processo de construção da primeira ação performativa e do seu compartilhamento em grupo do *Whatsapp* e seus desdobramentos. Para relatar a segunda experiência performática, abrimos o tópico *catando estrelas por ai...*, o título faz referência a uma poesia da poetisa Rita Braga e que foi trabalhada por um grupo de discente na construção de uma das performances. Aqui, abordamos a segunda experiência performática realizada com 18 alunos do curso de teatro do qual sou professora. A relação entre poesia e jogo teve como base o pensamento de Johan Huizinga (2014). Huizinga trata a poesia sob o ponto de vista do jogo com as palavras e a linguagem, e da capacidade lúdica da poesia, capaz de mobilizar outras compreensões. Assim, no relato da experiência, procuramos de forma direta expor em cinco etapas como se deu o processo de construção da segunda ação performativa, e de como se deu o compartilhamento no ambiente virtual. Por fim, traçamos uma breve análise das experiências realizadas nas duas ações performativas.

Como último ponto, realizamos uma breve conclusão, a fim de fazer um arremate da pesquisa, porém, sem chegar a conclusões, mas abrindo novos questionamentos a respeito da importância de se realizar experiências criativas e de como as TICs podem ser incluídas nos processos de construção de saberes e abrir novos territórios de aprendizagem.

I Capítulo - Casa das Artes - a morada estética

1.1. Escola Municipal de Artes – Casa das Artes

A Escola Municipal de Artes - Casa das Artes¹ - foi criada em 2010 a partir do entendimento e da necessidade da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa de propor caminhos para efetivação de políticas públicas voltadas para a Educação Básica. A implantação da escola tem como seu principal norteador o ensino das artes a ser ofertada aos docentes da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa.

A criação da escola se deu em um momento que vários projetos vinham sendo implantados no sistema de educação do município: *Cordel na Escola*, *Xadrez na Escola*, *Projeto com as Bandas*, *Ano Cultural*, *Robótica*, *Mais Educação*, entre outras ações, que tinham como objetivo aumentar a oferta de atividades complementares na formação do aluno. Assim, seu projeto de implantação diz que:

(...) a criação da Escola Municipal de Artes/Casa das Artes torna-se uma ação concreta e necessária que a atual Gestão Municipal efetivará para a cidade de João Pessoa, atendendo a uma demanda emergente do Município. (...) uma escola específica de formação artística que privilegie o pleno desenvolvimento estético e cultural de nossa gente. (CDA – SEDEC - PMJP, 2010²)

A escola é vinculada a DGC – Divisão de Gestão Curricular da Secretaria de Educação do Município de João Pessoa - SEDEC, oferecendo no contra turno da escola formal, aulas de teatro, artes visuais e canto coral - coral vozes da infância.

Abrigada provisoriamente na Estação das Artes – anexo da Estação Cabo Branco Ciências e Artes, no bairro do Altiplano Cabo Branco da cidade de João Pessoa - Paraíba. A escola atende aproximadamente 80 crianças e jovens, na faixa etária dos 10 aos 15 anos, oriundas de 08 escolas da rede municipal de ensino.

A CDA tem como principal objetivo potencializar e dinamizar a formação artística do cidadão, bem como estabelecer políticas significativas para a promoção,

¹ Daqui em diante, utilizarei a sigla **CDA** para referir-me à Escola Municipal de Artes – Casa das Artes.

² Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

divulgação e circulação de valores culturais e artísticos, possibilitando realizar investigações em arte, propiciando o estudo a partir da experiência estética.

A implantação de uma escola de artes nos moldes da CDA, encontra amparo legal na Constituição Federal de 1988, que menciona cinco vezes as artes no que se refere à proteção de obras, liberdade de expressão e identidade nacional. Na Seção sobre educação, artigo 206, inciso II, a Carta Magna determina: "O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios (...). II — liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber". Também na Lei nº 8.069, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e adolescentes, enfatiza a necessidade da Federação, dos Estados e dos Municípios possibilitarem a criança e adolescente o acesso aos bens artísticos e culturais do Brasil e de outras Nações.

Outro ponto bastante relevante para implantação da escola se dá na legislação que trata da Escola Integral, onde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional³ (LDB – Lei 93.94/96), que, na seção III, artigo 34, parágrafo 2º, sobre a ampliação da jornada escolar no Ensino Fundamental, que prevê que o Ensino Fundamental seja ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. O Plano Nacional de Educação - PNE⁴ também fala sobre a ampliação do número de Escola de Tempo Integral, prevendo na sexta meta:

(...) oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Entre as possibilidades de atendimento dessa meta, podemos citar o § 1º do Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, que dispõe sobre o programa Mais Educação e define educação em tempo integral como a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total em que o aluno permanece na escola ou em atividades escolares em outros espaços educacionais. (PNE, 2014, p. 28)

Assim, a CDA, se constitui como uma das ações do Município de João Pessoa para cumprir as orientações das legislações vigentes, seja na oferta do ensino de artes nas modalidades instituídas pelos PCNs, como também para desenvolver ações que dêem conta de ampliar as ações das escolas formais em direção de uma educação em tempo integral.

³ In: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm acesso em 02/05/ 2017.

⁴ In: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf acesso em 02/05/ 2017.

O conceito de escola integral, não tem uma só acepção, mas traz um entendimento mais abrangente, sendo fundamental entender que a proposta não passa tão somente pela permanência do aluno os dois turnos na escola, e sim a educação como concepção contemporânea de um sistema inclusivo, que reconhece a singularidade dos sujeitos, como pensamento alinhado com as noções de sustentabilidade, comprometido com a equidade ao reconhecer o direito de todos, e que toma como essencial a participação de toda sociedade no processo educativo.

Assim, a CDA se estabelece como extensão das escolas regulares, mas como proposta pedagógica pautada na educação estética, tendo como base de sua proposta pedagógica o desenvolvimento do sujeito em sua integralidade e singularidade, tendo como princípio norteador a experiência criativa.

Ao longo dos oito anos de implantação, vejo que as ações desenvolvidas na CDA vem nos estimulando à reflexão sobre o ensino de arte que queremos, e o que se faz possível dentro das limitações impostas pelo próprio sistema de educação do município de João Pessoa. Deparamo-nos constantemente com a falta de recurso para gerir a escola, bem como o profundo desconhecimento dos gestores da educação no que tange ao ensino de arte e o seu papel na construção da subjetividade dos sujeitos. Entretanto, contamos fortemente com o compromisso dos profissionais, professores e especialistas educacionais que compõem o corpo técnico da escola.

Desta forma, a equipe que compõe o quadro funcional da instituição, tende a se afinar com a compreensão dos aspectos da subjetividade do sujeito no contexto social e histórico, e do entendimento da necessidade da experiência estética, tomando como aporte teórico e prático a “multiplicidade de visões de mundo, na perspectiva mais integral e não mais operativa ou homogeneizadora” (PRETO, 1996, p.102), sendo a CDA o lugar em que se deseja estabelecer uma educação que parte da perspectiva de tentar equilibrar a imaginação e a razão, procurando encontrar territórios de aprendizagem calcados em bases não reducionistas e que estimulem a capacidade criativa e crítica dos nossos alunos.

Neste caminho, o ideário da CDA está pautado na dimensão de uma prática democrática e significativa, deixando de lado a visão de que a arte deve estar a serviço de outras linguagens, sendo a própria arte o motor impulsionador, levando em conta o que diz Sônia Kramer que “para ser educativa, a arte precisa ser arte e não arte educativa” (1998, p. 210).

Nos últimos anos, o ensino de arte vem sendo amplamente difundido, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional - LDB nº 9.394/96 no Artigo 26, inciso 2º, estabelece a obrigatoriedade do Ensino de Arte na Educação Básica, que vai desde educação infantil, o ensino fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ – PCN, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, volume 06, relativo à área Curricular Arte, apontam a educação em Arte como forma de propiciar o desenvolvimento do pensamento artístico, além de proporcionar uma relação afetiva com o meio em que vivem.

Uma questão relevante para a reflexão sobre processo de ensino de arte realizado na CDA é o fato da instituição se enquadrar na modalidade educação não formal e ter como principal missão o ensino das linguagens artísticas, criando um espaço que possibilite a experiência prática e a reflexão estética, podendo adequar os seus processos metodológicos à dinâmica estabelecida no diálogo entre professores, alunos e comunidade artística, propiciando um ambiente constante de compartilhamento de experiências, próprio dos processos educativos das instituições não formal. Sobre isso, Gohn, aponta que:

A educação não formal aglutina ideias e saberes produzidos via o compartilhamento de experiências, produz conhecimento pela reflexão, faz o cruzamento entre saberes herdados e saberes novos adquiridos. Atua no campo no qual os indivíduos agem como cidadãos, dotados de vontade, em busca da realização de dados objetivos. (GOHN, 2015, p. 19)

Assim, a experiência que temos vivenciado na CDA, só tem sido possível por se tratar de um espaço de educação não formal, podendo abrigar outras formas de pensar o ensino das artes, tendo os processos de aprendizagem pautados nos saberes gerados pela experiência, sendo um campo fértil para o compartilhamento de saberes entre a comunidade de ensino e a produção artística e cultural, procurando criar processo dinâmico de construção do conhecimento, trabalhando em um constante processo de retroalimentação que vai do fora para dentro e de dentro para fora da escola.

Esse processo torna-se mais fluido, sendo quase uma característica da educação não formal, como entende Gohn:

⁵ In: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> acesso em 07/05/ 2017.

A educação não-formal funciona em mão dupla: o educador tanto aprende quanto ensina – o mesmo vale para os participantes de atividades. É fundamental, assim, que o educador tenha sensibilidade para entender e captar a cultura local, a cultura do outro, as características exclusivas do grupo de cada participante. (2007, p. 15).

Tendo essa compreensão das características que abarcam essa modalidade educativa, abraçada pela CDA, mais uma vez, recorro à reflexão de Gohn, ao compreender que:

ao contrário do ensino, que se esforça por repassar certezas que são reconfirmadas na prova, a aprendizagem gerado nos processos não formal busca a necessária flexibilização diante de uma realidade apenas relativamente formalizada, valorizando o contexto do erro e da dúvida. (GOHN, 2015, P. 18)

No mesmo veio interpretativo, Gadotti complementa essa reflexão ao afirmar que:

O tempo da aprendizagem na educação não-formal é flexível, respeitando as diferenças e as capacidades de cada um, de cada uma. Uma das características da educação não-formal é sua flexibilidade tanto em relação ao tempo quanto em relação à criação e recriação dos seus múltiplos espaços. (GADOTTI, 2005, p.2)

Com isso, no cotidiano da escola, todas as ações e procedimentos metodológicos são revisados constantemente, permitindo a adequação a outras configurações de educação, como diz Gohn “a educação não formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado” (GOHN, 2015, p.20 e 21).

A experiência e o pensar sobre a experiência, nos levantam um questionamento constante: que ensino de arte necessitamos, queremos e podemos realizar?

Essa concepção crítico-reflexiva tem sido o pensamento adotado pela CDA: entender a aprendizagem como um processo contínuo, que requer análise constante de seus procedimentos metodológicos, objetivando redimensionar conceitos e práticas, alicerçados na busca da inclusão de novas ideias e valores, procurando entender a importância de construir um ambiente de aprendizagem múltiplo, coletivo e colaborativo, não ignorando a curiosidade dos alunos e dialogando com o seu contexto sociocultural.

Nesta luz, a base pedagógica da CDA está, portanto, definida a partir da concepção de Schön, acerca da atuação de professores como “profissionais reflexivos”, em que:

O professor trabalha como pessoa que atua e reflete. Os processos que daí decorre são de interação mental, dotados de enorme singularidade. À dimensão científica (técnica) acresce a dimensão artística, que caracteriza toda a atividade prática e não se confina a racionalidade técnica. Esta última é incapaz de dar resposta à complexidade, à singularidade, à incerteza e aos conflitos de valores próprios dos fenômenos formativos. Na racionalidade reflexiva, o professor age como prático autônomo, como artista que reflete, toma decisões e cria no próprio processo de execução, e detém um conjunto de conhecimentos em ação, de reflexões em ação de reflexões sobre a ação. (SCHÖN, 1986 apud PACHECO, 2013, p. 1)

Assim, Schön (2010) formula a sua perspectiva em torno de três aspectos: a *reflexão*, a *reflexão da prática* e a *reflexão sobre a prática*. Para ele a prática do professor no momento de construção de conhecimento, só se dará de forma significativa se acontecer por meio da reflexão, análise e problematização. Assim, o autor afirma que:

O processo de reflexão-na-ação, pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno, segundo momento pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação (...) num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese. (SCHÖN, 2000, p. 83)

A reflexão-na-ação se dá durante a atividade. A reflexão se dá na prática, onde o aluno deve trazer problemas a serem analisados com a intenção de apontar possíveis soluções. Schön valoriza a experiência prática como momento de construção de conhecimento vivo, gerado pelas trocas, pela ação e reação e que se constrói sob um princípio dialético.

Logo após a ação realizada, o aluno deve realizar a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação, tendo a intenção de compreender e interpretar a atividade, e a partir

daí, tentar avaliar os procedimentos e criar alternativas para melhorar as condições do processo de aprendizagem, ajudando a superar dificuldades, descobrir soluções.

Para John Dewey, um dos mais importantes pensadores de educação contemporânea, e que influenciou o pensamento de Schön, o pensamento reflexivo é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (SCHÖN, 1979, p.13), e que “a necessidade da solução de uma dúvida é o fator básico e orientador em todo o mecanismo da reflexão” (idem, p. 24), diz também que:

para pensar verdadeiramente bem, cumpre-nos estar dispostos a manter e prolongar esse estado de dúvida, que é o estímulo para uma investigação perfeita, na qual nenhuma idéia se aceite, nenhuma crença se afirme positivamente, sem que se lhes tenham descoberto as razões justificativas. (SCHÖN, 1979, p.25).

Nos processos pedagógicos, ora em curso na CDA, as práticas e reflexões levadas à sala de aula e são discutidas e sistematizadas por toda equipe que compõe a instituição. Há no processo de escolha dos conteúdos, bem como na formulação dos procedimentos práticos, uma convergência de propósito - sobretudo por se tratar de linguagens artísticas -, que apesar de manter seus códigos e conteúdos preservados em termos metodológicos do ensino da linguagem, objetivam desenvolver o trabalho em consonância entre as áreas de aprendizagem, resultando, para além do processo, um trabalho no final do ano, que de certa forma, sintetiza o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo.

Com o propósito de estabelecer os pontos de convergência entre as linguagens, optamos por adotar a metodologia de trabalho com Temas Geradores, sistematizando os processos com base em temas que são escolhidos pela DGC - SEDEC.

O processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos a partir de temas geradores tem como principal expoente o educador, pedagogo e filósofo Paulo Freire, que desenvolveu uma metodologia a partir da investigação temática voltada para a alfabetização de jovens e adultos. O tema gerador é retirado dos conteúdos escolares necessários ao aprendizado. Inicialmente, a fim de que “o diálogo realmente se efetivasse, Paulo desenvolveu um trabalho onde o conhecimento dos educandos se transformava em palavras geradoras, que possibilitavam a participação de todos.” (BARRETO, 1998, p. 89)

O pensamento freiriano tem sido um dos importantes referenciais teóricos na construção dos processos metodológicos da CDA. O entendimento que “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo” (FREIRE, 2013, p. 110), é um entendimento importante, a prática, a investigação e a reflexão sobre as questões levantadas a partir das necessidades coletivas, são tidas com um significado maior por parte de todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho com tema gerador possibilita ultrapassar os muros da escola, faz com que os alunos tragam suas experiências e as coloquem em diálogos como os conteúdos adotados, de forma direta e sem intermediários. Freire não adota uma concepção intelectualista, afastada das pessoas e de sua realidade, diz que para o educador:

O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida. (FREIRE, 1993, p. 33)

Assim, nos valem da metodologia dos Temas Geradores, acreditando na capacidade integradora, reflexiva e com potencial de estimular o diálogo entre os conteúdos.

Os temas geradores são temas que servem ao processo de codificação-decodificação e problematização da situação. Eles permitem concretizar, metodologicamente, o esforço de compreensão da realidade vivida para alcançar um nível mais crítico de conhecimento dessa realidade, pela experiência da reflexão coletiva da prática social real. (TOZONI-REIS 2006 p. 104)

O tema gerador do ano letivo em que se desenvolve a presente pesquisa é Literatura Paraibana. Nesse ano de 2017, todas as escolas da rede de ensino do município de João Pessoa, adotaram o mesmo tema gerador, ao que avaliamos como ponto positivo, essa adoção em rede pode propiciar o maior aprofundamento do tema e abrir possíveis diálogos entre os conteúdos trabalhados na CDA e os trabalhados nas escolas de origem dos alunos; assim, a CDA pode, além de desenvolver as habilidades artísticas dos alunos, pode ajudar no desenvolvimento dos processos de aprendizagem.

De tal maneira, a escola pode se integrar significativamente dentro dos procedimentos de construção de uma aprendizagem, às quais entendemos que devem corresponder a um aprendizado de conteúdos capazes de abranger saberes importantes

para a formação do aluno e a constituição de um indivíduo ético e criativo, que reflita sobre suas ações e contribua com a sociedade.

1.2. Experimentando metodologias no ensino do teatro

Como disse anteriormente, minha atuação na CDA modela-se a partir da prática teatral. É dele, do teatro, “o lugar” onde experimento, planejo e executo atos de educação estética que possibilite aos sujeitos da interação (aprendizes e experimentadores), um olhar crítico, prazeroso e de pesquisa sobre a realidade circundante, e sobre o discurso histórico e, de como cada um e o coletivo pode promover leituras autorais sobre a formatação do cotidiano, da cidade, da vida e das proposituras identitárias, entre outras questões que surgem da interação e mediação teatrais propostas.

De tal modo que as ações desenvolvidas pela CDA, no âmbito dos encontros cênicos por mim mediados, objetivam propiciar a ressignificação dos sujeitos e dos contextos, observados, pela ótica teatral. Pois, quando nos colocamos no espaço da reflexão sobre a *práxis* do ensino de teatro, várias questões nos abrem como possibilidade de discussão. Entretanto, nos parece mais apropriado delimitar essa perspectivas a aspectos como a finalidade, métodos e procedimentos adotados para o ensino de teatro na CDA e como os objetos dessa pesquisa se articulam com o projeto de ensino da escola.

Desde a antiguidade, o teatro tem sido abordado como uma arte com grande potencial de educar, difundir conhecimento e até doutrinar, assim em diferentes épocas o teatro tem sido visto como uma arte com potencial de afetar a sociedade. Como já advertia Platão.

De forma geral, se entende que o teatro tem a função de mostrar o comportamento social e moral, através do aprendizado de valores e no bom relacionamento com as pessoas. Olga Reverbel (apud CAVASSIN, 2008)⁶ acrescenta uma perspectiva um pouco mais complexa, para ela, o teatro é a arte de manipular os problemas humanos, apresentando-os e equacionando-os. A autora defende a função educativa do teatro, e destaca que a instrução ocorre através da diversão, do jogo e do

⁶ In: http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/RevistaCientifica3/08_Juliana_Cavassin.pdf .> acesso em 02/06/2017.

lúdico, auxiliando no desenvolvimento emocional, intelectual e moral, correspondente aos desejos, anseios e propicia uma marcha gradativa das próprias experiências e descobertas.

Na educação oficial, o teatro tem seu lugar de importância à formação integral do sujeito. De acordo como os Parâmetros Curriculares de Artes:

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e adultos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando com um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afinam a percepção sobre eles mesmos e sobre situações do cotidiano. (P.C.N – Artes, 1998, p. 88)

O Professor Drº André Carreira⁷, em uma vídeo conferência no II Conferência de Teatro Educação⁸, aborda em sua fala sobre Práticas Pedagógicas, dois aspectos a serem considerados no ensino de teatro, os quais acredito que acrescenta outras reflexões e justifica as opções metodológica adotadas em nossa prática. Para o professor, uma das funções importantes, e que deve ser levando em consideração, diz respeito à manutenção da arte.

Para ele, manter as práticas artísticas nos ambientes escolares possibilita criar espaços sociais para o consumo dos objetos artísticos, consumo no sentido de fruição, para ele, essa é uma boa premissa, uma função fundamental. Assim, a pedagogia do teatro deve se voltar, também, para a formação de espectadores, onde todos deveriam ter acesso aos códigos, as regras e os elementos articulados que configuram a linguagem teatral.

Outro aspecto fundamental, também levantado pelo professor, diz respeito às inúmeras possibilidades que o ensino de teatro tem ao elaborar formas de falar do mundo, falar sobre o mundo e construir imagens do mundo, abrindo perspectivas para pensar a vida de forma complexa, incorporando diversidade e outros pontos de vista daquilo que chamamos realidade.

Nos ajuda também, a visão de mediação teatral de Ubersfeld (1996) ao colocar que o teatro seria um espaço privilegiado de mediação,

⁷Coordenador do Núcleo de Pesquisa Sobre Processos de Criação Artística (ÁQIS), e professor do Programa de Pós-Graduação em Teatro da UDESC, coordenador do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Artes (PROF-ARTES/UDESC) In: <http://www.ceart.udesc.br/?id=47>> acesso em 19/06/2017.

⁸ In: <https://www.youtube.com/watch?v=-mKpYVtE0nc>> acesso em 15/06/2017.

reconhece o espaço teatral como o lugar da reorganização dos signos do mundo, mas propriamente como uma possibilidade de se ler mundo, entretanto, tal leitura não é proposta como uma cópia do mundo, ou de um lugar sociológico, mas como um espaço de mediação. (UBERSFELD 1996 apud KOUDELA E ALMEIDA 2015, p. 68)

Com a finalidade de construir um espaço de mediação e de ressignificação do mundo, lugar de experiência estética e criativa, individual e coletiva, pensamos nossa prática pedagógica, procurando equilibrar o fazer, o apreciar e o refletir sobre teatro. A experiência como objetivo e tendo como sentido a arte em estado germinal, assim como nos traz John Dewey (2010), e onde conversar sobre arte já seja uma arte como diz Flávio Desgranges (2006).

A nossa prática pedagógica tem sido focada nesses aspectos de construção de uma metodologia a partir de novas perspectivas, pretendendo atuar no desenvolvimento da percepção criativa, como catalisador de ideias. Assim, acreditamos ser a melhor maneira de pensar o ensino de teatro. Nessa mesma direção Sampaio (2015) nos propõe que:

Pensar o ensino de teatro frente à multiplicidade de contextos possíveis de sua inserção faz supor que deveríamos optar por falar e praticar “ensinos de teatros”; como se o plural pudesse, no mínimo, alertar-nos que não se trata de uma pedagogia única em e para uma área de conhecimento igualmente única, enquanto perspectiva. (SAMPAIO, 2015, p.01)

Ao pensarmos o ensino de teatro, percebemos que não há uma única forma de experiência teatral, portanto, o processo de construção de metodologias deve pretender construir formas diversas de fruição, em que o exercício metodológico é sempre um exercício de atualização das experiências anteriores. Cabral auxilia nessa reflexão, ao informar que:

O fazer teatral contemporâneo coloca em questão o cruzamento das diversas situações, vivências, circunstâncias e oportunidades no desenvolvimento de habilidades e ampliação do conhecimento. O equilíbrio entre o fazer e o apreciar, entre a formação do ator e do espectador é enfatizado por distintas abordagens pedagógicas. A ampliação da percepção crítica requer vivências diferenciadas. Assim, a variedade de abordagens, no percurso das experiências de teatro na escola, como canal para perceber e aceitar a diferença pode ser uma meta, além de evitar a reprodução cultural e social de um modelo específico. (CABRAL, 2007, p.2)

Recostados nas noções acima vistas acerca do fazer teatral, tentamos equacionar as experiências entre o *fazer*, o *ver* e o *refletir*, aproveitando as potencialidades de cada ação estético-educativa realizada pela CDA dentro do processo de ensino de teatro.

Assim, o projeto de pesquisa que aqui se apresenta, e suas experimentações estéticas mediadas por dispositivos tecnológicos, traz em seu escopo as três dimensões formativas: *ver*, *fazer* e *refletir*; acrescentando a essa proposta, as Tecnologias da Comunicação e Informação – TICs - como possível mediador no processo de construção do conhecimento em teatro, pensando em uma construção de outros territórios de aprendizagem, em cooperação com os saberes e em ressignificação de comportamentos para a construção de uma educação estética significativa.

1.2.1. Ver, o exercício do imaginário

Na dimensão estética, ver é criar vida e novas significações para a obra teatral e, por isso, sem público não há teatro. Esta é a condição existencial dessa arte, uma arte que só acontece na presença e interação entre dois corpos, tendo o espectador com um ser ativo no processo.

Peter Brook (1970) diz que para que exista teatro, é necessário que um indivíduo transite por um espaço vazio e seja observado por outro indivíduo ou outros. Ou seja, não há representação sem expectativa, uma relação indissociável. Para Ubersfeld, a função do espectador é muito mais importante:

É o espectador, muito mais que o encenador, quem fabrica o espetáculo, pois ele tem de recompor a totalidade da representação em seus eixos, o vertical e o horizontal ao mesmo tempo, sendo obrigado não só a acompanhar uma história, uma fábula (eixo horizontal), mas também a recompor a cada momento a figura total de todos os signos que cooperam na representação. Ele é forçado a envolver-se no espetáculo (identificação) e a afastar-se dele (distanciamento). Não há, é certo, outra atividade que exija semelhante investimento intelectual e psíquico. Daí advém, sem dúvida, o caráter insubstituível do teatro e sua permanência em sociedades tão diferentes e sob formas tão variadas. (2005, p. 20)

Esse aspecto no teatro deve ser tão relevante quanto o fazer, sobretudo, no ensino de teatro em uma escola que se pretende ensinar e refletir sobre as linguagens, nesse caso, missão na CDA.

Acreditamos que o teatro não é só importante para quem o faz, mas para quem ver, podendo contribuir significativamente para uma formação integrada, ajudando a desenvolver o senso crítico, a curiosidade e a criatividade, sendo uma forma de transpor o olhar dos alunos para fora dos muros da escola, ajudando, de certa forma, a romper com esse modelo que atrela educação cada vez mais a processos burocráticos, hierarquizados, quase impessoal e afastado da experiência de aprender.

A experiência teatral pode ser potente e transformadora, sobretudo, quando essa experiência está alicerçada em três pilares: ver, fazer e refletir sobre. Desse modo, se faz cada vez mais urgente pensar nas questões ligadas ao “ver teatro”. Não idas ao teatro como ocorrem em algumas práticas escolares, que levam grupos de crianças ao teatro para assistir espetáculos que são vendidos em projetos, mas uma ação realmente pedagógica e articulada pelos professores de teatro e até de outras áreas de conhecimento.

Os PCNs (1998) orienta que uma das tarefas do ensino de artes é a apreciação e análise das diversas manifestações artísticas e culturais do país. Ver teatro é tão significativo como fazer. Grisa afirma que,

esta apreciação de peças teatrais é uma experiência determinante para o reconhecimento da linguagem e encantamento pelo teatro por fazer com que, aqueles que nunca foram impulsionados pela família ou outros meios, possam ter contato como o teatro. (GRISA, 2009, p. 85)

Na sistematização dos nossos processos metodológicos, buscamos observar a função da apreciação teatral, assim como a contextualização da obra a fim de instrumentalizar nossos discentes para que eles possam ter acesso de forma completa, abrangente, inclusiva e prazerosa. Conforme nos fala Carlson: “há o prazer da descoberta, da análise dos signos da representação, da invenção (quando o espectador descobre suas próprias significações para os signos teatrais)” (1997, p. 493). Nesse processo, o professor é parte fundamental, como bem aponta Pupo:

Para tanto, o professor precisa estar disposto e preparado para possíveis análises, compreender os mecanismos da encenação, caso contrário, não irá instigar nos alunos as reflexões pertinentes sobre um determinado espetáculo: a ampliação e a diversificação da capacidade de leitura da cena sem dúvida consistem dimensão intrínseca da formação do formador. Para que a opacidade que caracteriza as tentativas iniciais de decodificação da cena em tais moldes possa ceder lugar à disponibilidade para uma nova aventura da percepção, um percurso particular de aprendizagem de leitura se torna necessário.

Aceitar o convite para um alargamento da percepção daquilo que é presenciado no acontecimento teatral torna-se hoje condição indispensável para o profissional que se dedica a coordenar processos de aprendizagem em teatro. (PUPO, 2006, p. 111)

Nesta perspectiva, a atuação dos professores está calcada numa dimensão formativa que tenha como foco o “aprender a aprender”, inter-relacionando os diversificados saberes necessários para o ensino e aprendizagem da arte como expressão humana, social e cultural. Desta forma, A CDA tem trabalhado para propiciar aos seus alunos o acesso à produção de espetáculos de teatro, ida aos museus, feiras literárias, cinema, levando artistas até a escola. Claro que isso só tem sido possível porque contamos com a parceria dos artistas locais.

Enquanto artista e professora de teatro, penso que o “ver” é tão importante quanto o “fazer”. Entretanto, temos percebido que há uma gradativa diminuição da plateia nas produções de teatro locais, como também há relatos dessa diminuição em todo território nacional.

Segundo o Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística⁹ – IBOPE, em média 11% da população brasileira frequenta teatro. No nordeste esse percentual é mais baixo, com média em torno de 8%. Vivemos uma crise de público e, um dos fatores que colaboram para o agravamento dessa crise, é a falha na nossa educação, que pouco enxerga as potencialidades da arte no processo educativo, comprometendo e gerando reflexos em vários aspectos sociais e culturais.

Na “quebra de braço” entre os conteúdos tidos como sérios e as linguagens, obviamente que a arte será penalizada, talvez por ser entendida, equivocadamente, como supérflua e pouco útil para o “o mundo do trabalho”, desta forma, os processos criativos ficam de fora do processo formal de educação, o que torna o ensino de arte uma mera reprodução do modelo falido. Os professores de arte, lidam diariamente com a falta de compreensão da dinâmica do processo criativo que envolve o ensino do teatro.

Dentre as inúmeras dificuldades, a apreciação acaba sendo a mais sacrificada, nos fazendo perder a potencialidade da apreciação na formação do sujeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte – PCNs de Arte - trata de dar-nos a exata

⁹ In: <http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/11-da-populacao-das-regioes-metropolitanas-brasileiras-frequenta-o-teatro.aspx> acesso em 22/06/ 2017.

dimensão da relação do espectador com a obra, a formação e o desenvolvimento humano passa pela leitura do mundo que nos circula, assim, diz os PCNs de Artes:

É essa capacidade de formar imagens que torna possível a evolução do homem e o desenvolvimento da criança; visualizar situações que não existem, mas que podem vir a existir, abre o acesso as possibilidades que estão além da experiência imediata. (PCN – ARTES, 1998, p.59)

Ser espectador é muito mais que ser um mero receptor de informações, é ser produtor de sentidos, de vivenciar sentimentos, sensações e conhecimentos. Spolin (2005), diz que o espectador é aquele que aprende com o jogo do outro e, a partir de suas experiências próprias de vida, interpreta e faz sua leitura pessoal. Assim, o aluno-espectador constrói relações de conteúdo e de estética com as experiências vivenciadas por ele, e ainda, estimula

a refletir acerca das questões contemporâneas que o espetáculo aborda, auxiliando-o a criar seu percurso no diálogo com a obra, formular suas perguntas para a encenação, tais como: De que problemas trata esse espetáculo? Que símbolos e signos o artista utiliza para abordá-los? Eu já vi algo parecido? De que outras maneiras essa idéia poderia ser encenada? Como eu faria? De que modo isso se relaciona com a minha vida? (DESGRANGES, 2010, p. 78)

Outro aspecto relevante se dá a partir do jogo realizado entre a ação teatral ou performática e o espectador. A plateia já não ocupa mais a posição de *voyeur*, tendo o seu prazer apenas na observação passiva e quase inexistente, ele – o espectador – quer entrar no jogo, quer fazer parte do ato performativo como todos os sentidos, articulando novos significados para a obra, assim como diz Umberto Eco em *Obra Aberta*.

Para ele, o espectador é aquele que completa a obra, independente que a obra esteja concluída, ela só poderá ser compreendida se aquele que observa for capaz de a ressignificar, redimensionar, concluir ou abrir outras perspectivas, em um ato de co-participação e coexistência entre autor e espectador.

(...) o autor produz uma forma acabada em si, desejando que a forma em questão seja compreendida e fruída tal como ele a produziu; toda via, no ato de reação à teia dos estímulos e de compreensão de suas relações, cada fruidor traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particular, preconceitos pessoais, de modo que a

compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. (ECO, 1968, p. 41)

Para Grotowski (1987) o espectador é aquele que co-habita e compartilha do espaço-tempo íntimo do ator e da cena teatral. Essa é a maior potencialidade das artes, a possibilidade que dá ao artista e ao espectador a condição de co-existir, de co-habitar outro tempo-espaço. Ostrower diz que:

A arte é necessária, é uma linguagem que mostra o que há de mais natural no homem; através da qual é possível verificar, até mesmo, que o homem pré-histórico e o pós-moderno não estão distantes um do outro quanto o tempo nos leva a imaginar. A arte é baseada numa noção intuitiva que forma nossa consciência. Não precisa de um tradutor, de um intérprete. Isso é muito diferente das línguas faladas, porque você não entenderia o italiano falado há quinhentos anos, mas uma obra renascentista não precisa de tradutor. Ela se transmite diretamente. E essa capacidade da arte de ser uma linguagem da humanidade é uma coisa extraordinária. (OSTROWER, 2004, p. 37)

Entretanto, não podemos pensar em uma educação para arte baseada na intuição, sensações e livre compreensão. A capacidade de leitura de uma obra vem da ação de sistematizar os conceitos, da articulação histórica da obra, e isso deve ser uma aspecto fundamental no ensino de arte, essa dimensão requer atenção no nosso processo de trabalho na CDA.

Temos como um dos princípios uma educação estética, em que o aluno desenvolva a capacidade de “ler” a cena performativa e consiga articular a experiência da linguagem, sendo capaz de ressignificar os códigos a partir de seu próprio contexto de vida.

Desgranges (2006, p. 21) suscita uma questão que nos parece relevante, “como compreender o valor pedagógico inerente à experiência proposta ao espectador teatral?” O autor leva em consideração a dimensão pedagógica do teatro, e é a partir da formação do olhar estético que a relação entre a ação performativa e espectador pode ser aprofundada, permitindo que o sujeito que olha, tenha a possibilidade de integrar o processo criativo, sendo ele capaz de analisar e redimensionar a obra.

O entendimento dos códigos teatrais implica em um desenvolvimento de um senso estético e de um olhar crítico, sendo o espectador capaz de interagir com o ato

cênico. Para tanto, a conquista desse olhar só será possível se for treinado, formado, assim como nos mostra Desgranges:

(...) em última instância, além de outras possíveis linhas de análise, possibilita-nos afirmar o seguinte: se a atuação do espectador precisa ser tomada a partir de uma perspectiva artística, precisa-se também afirmar a necessidade de formação desse espectador. Ou seja, se a capacidade de analisar uma peça teatral não é somente um talento natural, mas uma conquista cultural, quer dizer que esta capacidade pode se precisa ser cultivada e desenvolvida. (DESGRANGES, 2006, p. 37 e 38)

Essa compreensão vem sendo cada dia mais evidenciada, servindo como base fundamental para o ensino de teatro, basta nos reportarmos mais uma vez aos PCNs Artes, onde o documento lista, de forma clara, quais as competências que cabe ao professor de teatro compreender e trabalhar para a formação do espectador:

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas;
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região;
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, e etc.);
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas;
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro;
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestações populares e aos espetáculos realizados em sua região. (PCN – ARTES, 1998, p. 60)

Nessa perspectiva, a formação do espectador de teatro também depende da articulação e mediação de um professor, capaz de sistematizar e traçar estratégias que conduzam o aluno a experiência plena do teatro. Uma vez familiarizado com os códigos, será capaz de articular conceitos e elaborar suas próprias relações com o espetáculo, assim com propõe Desgranges:

(...) familiarizado com os códigos teatrais, esse espectador iniciado descobre pistas próprias de como se relacionar com a obra, percebendo-se, no ato da recepção, capaz de dar unidade ao conjunto de signos utilizados na encenação e estabelecer conexões entre os elementos apresentados e a realidade exterior. (DESGRANGES, 2010, p.32)

Essa abordagem do ensino do teatro dá ao espectador a possibilidade de ser parte ativa da ação performativa, conferindo outras significações e possibilidades de leitura, em uma nova conceituação da obra como ação e reflexão estética que passa a ser elemento construtivo do processo de aprendizagem.

A relação que o teatro estabelece como o contexto histórico, sua delimitação no campo social e a sua abertura para o campo estético levam assim a uma nova abordagem na qual a leitura da obra de arte fornece o material para a construção de uma pedagogia dialógica. (FREIRE, 2010 apud KOUDELA – ALMEIDA, 2015, p. 12)

Por muitas vezes, nós, professores de teatro, estamos muito preocupados e ocupados em sistematizar nossas aulas práticas, esquecendo que é também do prazer do contato com a obra que o fazer é impulsionado, e que os espectadores de teatro são formados. É da experiência que provém a fruição, cabendo ao professor, instrumentalizar o discente para ler e contextualizar a obra, relacionando-a com sua realidade, tornando a cena teatral significativa e prazerosa.

Assim, se faz necessário, sobretudo em uma escola de educação estética, a reflexão constante e a busca por metodologias que incluam a perspectiva do ver, não só como observador estático de uma obra, mas como participante ativo na construção de significados. A conjuntura vigente requer uma observação constante acerca dos métodos e procedimentos, a nossa forma de comunicação tem mudado radicalmente na última década, nunca se teve tanto acesso a informação quanto nos últimos anos.

Essa transformação na forma como nos comunicamos e nos informamos, tem afetado sobremaneira o olhar para a cena teatral. A performatividade tem habitado o ambiente virtual com todas as suas possibilidades de acesso ao “ver”, permitindo infinitas descobertas em um universo de ações performáticas: *animes*, RPG, os tão famosos *youtubers*, coletivos de humor que produzem vídeos de comédia, espetáculos e performances que são compartilhadas em rede, e mais uma infinidade de possibilidades, podendo o sujeito acessar a qualquer hora conteúdos que há alguns anos não poderiam ser vistos a não ser com a ocupação no tempo e espaço material.

Para Bucht (2002: p.79) “As crianças usam a mídia porque elas acham divertida, imaginativa, e porque passam por experiência de aprendizado. Sentem também que a mídia as faz sentirem-se incluídas em meio às pessoas e aos acontecimentos.” Essa nova forma de enxergar o mundo, cria outros espaços de reflexão e aprendizagem, espaços compartilhado, territórios de aprendizagem estendidas.

Nessa perspectiva, como atrair o olhar das novas gerações para o teatro? Essa questão tem sido inquietadora para nossa prática na escola, pensando que o ato cênico tem sido lentamente esvaziado de sua audiência e o prazer da presença tem sido substituído pela virtualidade e “liberdade” de acesso a conteúdos.

Toda essa malha de representação, criação e fruição da produção midiática e estética levou-me a refletir sobre as questões relacionadas à minha prática como professora de teatro e artista, e de como introduzir a potencialidade das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs no nosso ensino de teatro, pensando que podemos abrir novas possibilidades de construção de processos de aprendizagem em territórios expandidos, onde o sujeito pode ter acesso a inúmeras formas de construção da ação cênica e performativa, e que seja capaz de compreender e participar do jogo performático como experiência estética prazerosa e significativa.

1.2.2. Fazer, a dimensão do jogo

“Posso escolher qualquer espaço vazio e considerá-lo um palco nu. Um homem atravessa este espaço enquanto outro observa. Isso é suficiente para criar uma ação cênica.” (BROOK, 1970, p.03) No jogo entre quem atua e o espectador, o teatro acontece. Um indivíduo que se coloca no espaço para ser observado, afetado, reelaborado pela própria ação e pela ação do olhar do outro. O jogo se estabelece de dentro para dentro e dentro para fora. Guénoun (2004, p. 147), em seu livro *O teatro é necessário?* aponta-nos a função primeira do teatro contemporâneo, em que “do ponto de vista da cena, ela se mostra como necessidade prática do jogo. Há teatro por necessidade dos homens de jogar”.

Já Olga Reverbél destaca a importância do jogo na educação:

O ensino do teatro é fundamental, pois, através dos jogos de imitação e criação, a criança é estimulada a descobrir gradualmente a si própria, ao outro e ao mundo que a rodeia. E ao longo do caminho das descobertas vai se desenvolvendo concomitantemente a aprendizagem da arte e das demais disciplinas. (REVERBEL, 1997, p. 25)

É na infância que se tem a maior necessidade de jogar e de brincar. A criança joga para entender com se orientar no espaço, para aprender a pensar de forma lógica, para desenvolver a capacidade de trabalhar em grupo, para compreender a lidar com regras, perceber o ambiente que a cerca, sentir e descobrir o mundo, entre tantas outras

funções que o jogo tem no processo de aprendizagem humana. Sandra Chacra nos lembra que:

Algumas das leis básicas que regem o desenvolvimento infantil são a espontaneidade e a ludicidade encontradas no jogo dramático, um modo natural de as crianças brincarem. O espontâneo faz-de-conta improvisado está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento, das emoções e da socialização da criança. É um experimento que ela faz com a vida aqui e agora. (CHACRA, 1983, p. 105)

Assim, procuramos basear nossos processos práticos na potencialidade do jogo simbólico, do corpo performático, da improvisação com a palavra e com elementos que afetam nossa percepção e construção de processos de re-significação do nosso mundo, usando como referencial alguns dos principais pesquisadores da pedagogia teatral e recolhendo de cada um deles o que torna-se mais significativo do ponto de vista do grupo de alunos que estamos trabalhando.

Peter Slade, pesquisador inglês, pioneiro na pesquisa de teatro para criança, em seu livro *O jogo dramático infantil*, fala de como o jogo é ação indissociável na construção dos sujeitos. Para ele, é nesse jogo que a criança expõe sua percepção do mundo, “é uma forma de arte por direito próprio; não é uma atividade inventada por alguém, mas sim o comportamento real dos seres humanos.” (1978, p. 17)

Jogamos e brincamos para representar e simbolizar o nosso mundo. As crianças fazem de forma espontânea, brincam e jogam sem racionalizar sobre as implicações de sua prática, no entanto, operações sofisticadas são realizadas, tanto do ponto de vista cognitivo quanto motor, exercitam a criatividade e a logicidade, ao mesmo tempo em que conjugam materiais diferentes. W. Benjamin, também fala da função do jogo, e evocando as imagens das brincadeiras infantis, diz ele:

A criança quer puxar alguma coisa, torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se, torna-se ladrão ou guarda e alguns instrumentos do brincar arcaico desprezam toda a máscara imaginária (na época, possivelmente vinculados a rituais): a bola, o arco, a roda de penas e o papagaio, autênticos brinquedos, tanto mais autênticos quanto menos o parecem ao adulto. (BENJAMIN, 1984, p. 76 e 77)

A criança manipula a realidade e desenvolve seu potencial criativo, transforma a função dos objetos para atender seus desejos. A brincadeira e o jogo de faz-de-conta devem ser considerados como um dos mais importantes espaços de construção de

conhecimentos, na medida em que os significados que ali transitam pertencem ao universo da criança e a forma como ela elabora e reconstrói seus espaços.

Quando joga, a criança utiliza os recursos disponíveis, sejam materiais ou corporais, trazendo para o contexto as situações vivenciadas no cotidiano, talvez seja uma das primeiras manifestações de *mimesis* (imitação) experimentada na infância, entretanto, ela não opera só no campo da imitação, mas também da reelaboração e ressignificação dos objetos, isso demonstra que nessa fase a criança pode perfeitamente entender a ação cênica, uma vez que o teatro e a brincadeira vêm da mesma matéria prima: a imaginação.

Ingrid Koudela (1992, p. 27-28) diz que “a imaginação dramática está no centro da criatividade humana, e assim sendo, deve estar no centro de qualquer forma de educação”. Vygotsky (1998) nos esclarece que a criança se relaciona com o significado em questão, com a idéia, e não tão somente com o objeto concreto que está ao seu alcance.

Para o autor “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de uma esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não pelo dos incentivos fornecidos pelos objetos externos.” (VYGOTSKY, 1998, p. 126)

A imaginação criativa operacionalizada pelo jogo e pela brincadeira, é fruto da capacidade de desenvolver outro olhar e da capacidade de manipulação do objeto, sendo parte fundamental do desenvolvimento da inteligência humana. Jogar, brincar, performatizar, estão diretamente relacionadas como o desenvolvimento do sujeito, tornam-se importantes aliados no desenvolvimento do processo de educação.

Viola Spolin (1906 - 1994), desenvolveu técnicas de jogos de teatrais e de improvisação. Koudela, a principal tradutora e divulgadora de sua metodologia, esclarece que:

Spolin sugere que o processo de atuação no teatro deve ser baseado na participação em jogos. Por meio do envolvimento criado pela relação de jogo, o participante desenvolve liberdade pessoal dentro do limite de regras estabelecidas e cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo. À medida que interioriza essas habilidades e essa liberdade ou espontaneidade, ele se transforma em um jogador criativo. (KOUDELA, 1992, p. 43)

Jogar é uma atividade espontânea, porém, articulada com código e regras a fim de estabelecer limites aos jogadores. Huizinga (2014), aponta que o jogo é uma atividade voluntária, que acontece dentro de determinados limites de tempo e de espaço,

e que obedece a regras previamente estabelecidas e que se tornam obrigatória para os jogadores, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Joga-se para adquirir habilidades e inventividade, permitindo aos jogadores experimentar outras percepções do tempo e do espaço e possibilitando ao jogador, recriar e reconfigurar o seu papel. Para Huizinga (2014), o jogo traz a compreensão da significação das ações, isto é, encerra um determinado sentido e transcende as necessidades da vida.

A compreensão do jogo enquanto atividade lúdica, pode se ampliar, dando ao jogo também um caráter estético. Ao desenvolver os jogos de interação, percepção, jogos dramáticos e de improvisação, nota-se que há uma performatividade engendrada nessas ações, um caráter estético impresso pelos jogadores em suas ações físicas e sonora, na ocupação dos espaços, no ritmo desenvolvido no jogo. No jogo como na arte, deixamos atrás de nós as nossas necessidades práticas imediatas para dar ao nosso mundo um novo aspecto. (CASSIRER, 1995, p.142)

Assim sendo, o que mais nos interessa no jogo são as potencialidades da experiência, que podem ultrapassar a ideia da representação, mas pode incorporar os princípios da re-significação das ações, sendo ele – o jogo - um “recurso contra a rotina da representação cotidiana, ampliando a capacidade de comunicação, essa abertura favorece a inventividade, sendo um dos eixos principais da atividade teatral” (TELLES, 2013, p. 139 e 140).

Aliadas aos procedimentos sistematizados pela pedagogia do teatro, também recorreremos de maneira quase que orgânica à nossa biografia - pessoal - formativa. Onde o teatro que se faz e o teatro que se ensina estão ligados. Sendo as metodologias no ensino de arte muito recentes, vamos pouco a pouco, arquitetando referenciais baseadas nas nossas experiências teóricas e práticas.

Os processos pedagógicos se encontram em fase de construção, uma vez que nesse campo não temos ainda uma “tradição” a embasar nossos passos, muito pelo contrário, tudo ainda está “se fazendo. (TELLES, 2013, p. 24). Nós, professores de

teatro, buscamos nos referências teóricas, nos relatos de práticas e na nossa experiência, estabelecer uma *práxis*, baseado em um conceito de *bricolagem*¹⁰, sendo que

O professor deverá conduzir seu modo de trabalho de forma mais aberta, o que não quer dizer sem planejamento ou preparação. Tal como *bricoleur*, ele deve ser capaz de criar e reinventar procedimentos, projetos, atividades, exercícios, ou seja, instrumentos de trabalho que possibilitem um maior envolvimento dos alunos e do próprio docente no processo de ensino-aprendizagem. (TELLES, 2013, p. 16)

É assim que nós, professores, artistas-docentes, “*bricolamos*” uma metodologia. Unimos a base teórica que nos foi fornecida em nossa formação acadêmica, às experiências vivenciadas como artista e como consumidor (no sentido de fruidor) de bens artísticos e culturais.

A fim de realizar nossa função dentro do processo de ensino aprendizagem, tendo assumido a função de abrir espaço para experiências artísticas com os nossos alunos, partimos do princípio do jogo para desenvolver procedimentos, a eles, acrescentamos nossa experiência estética desenvolvidas nos grupos, coletivos e pesquisas que fazemos parte, desta forma, construímos experiências singulares, autorais que se tornam metodologias próprias, quanto ao ensino de teatro, ora desenvolvido na CDA.

A noção de teatro como o lugar, onde um ser se mostra e outro ser observa, um corpo ocupa um espaço e um tempo, que molda o vazio com o movimento, que desenvolve potências virtuais, constituem o objeto da pesquisa ora apresentada. Trata-se da relação de observação e reflexão sobre a experiência vivida em ações performativas – dada pelo jogo com o espaço físico e com a palavra em poesia - e mediadas (ver) pelas TICs, criando territórios de aprendizagem, pretendendo experienciar outras formas de olhar a ação cênica e performática.

A *bricolagem* aqui desenvolvida e proposta, incorpora um conjunto de ações e procedimentos, desde as pesquisas sobre performatividade e as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs), até o ato intrínseco de experimentar técnicas e princípios teatrais, performativos e do jogo já adotados alhures, bem como partir de

¹⁰ “O conceito de bricolagem foi acionado, no campo antropológico, por Claude Lévi-Strauss (2004) em seu estudo sobre o pensamento mítico. Para ele, o *bricoleur* é um artesão que conjuga, reagrupa, reordena com base em um conjunto finito de materiais”. (TELLES, 2013, p. 14)

nossa experiência prática, na construção da experiência metodológica no ensino e na aprendizagem experimental de teatro.

Eis o desafio, um duplo de provocação e dialogismo: provocar a auto-experimentação a partir de estímulos estéticos, visando produzir algum tipo de mediação tecnológica dos experimentos vivenciados.

II Capítulo - Tecnologia e Arte – caminhos compartilhados

2.1. As Tecnologias da Informação e Comunicação na construção de experiências de aprendizagem em Teatro – a dimensão do ver

*“O virtual possui uma plena realidade,
enquanto virtual.”
Gilles Deleuze.*

Neste capítulo, tratarei dos pressupostos teóricos que fundamentaram a proposta prática desse trabalho de pesquisa, que foi realizada em duas fases com os discentes da Escola Municipal de Artes - CDA do ano letivo de 2017.

O intuito de dividir o trabalho prático em duas fases deu-se pelo entendimento de que seria necessário realizar experiências distintas – vivência performática - a fim de obter indicadores correlativos visando melhor compreensão do experimento. Compondo assim dois grupos: um primeiro Grupo da Escola (GE), formado por todos os alunos da escola; e um segundo, Grupo de Teatro (GT), apenas com os alunos de teatro dos quais sou professora.

Estas fases são detalhadas no próximo capítulo, sendo a primeira introdutória e experimental, denominada “Pesquisa-ação: experimentos performático”, compondo atos de reconhecimento, aproximação e experimentação da linguagem performática, enquanto aprendizagem significativa; e a segunda, “Mediação e compartilhamento dos atos performáticos”, que visa observar e analisar a produção da cooperação de saberes, a partir de ações direcionadas e inventivas quanto às formas de compartilhamento e replicagem da experiência vivenciada.

No tocante às duas ações performativas que dão a um só tempo, forma, função e sentido a esta pesquisa, uma vez que são experimentos de aprendizagem mútuas e gradativas, possuem um lastro de aprendizagem e vivência, por meio da experimentação prática. Neste sentido, arregimentam a um só tempo uma diversidade de operações, conceitos e atos de experimentos.

A começar pelo reconhecimento autoral e subjetivo do Espaço e do Corpo, da primeira proposta performática, configurados como corpocidade ou corporografias,

passando pelo aprendizado prático do Ato performático, realizado a partir dos estímulos que os espaços urbanos provocam, entendidos nessa pesquisa como o primeiro prolongamento simbólico do corpo.

Um segundo aspecto que se atrela aos Atos performáticos realizados com o estímulo à aprendizagem e à experimentação, foi o adotado a partir do tema gerador do ano 2017 – Literatura paraibana – assim, considerou-se a poesia paraibana como mote para realização da experimentação. Finalizando os experimentos, tem-se o ato mediação ou compartilhamentos com uso de tecnologia, utilizando equipamento de comunicação e informação (celular) e um aplicativo de compartilhamento (*WhatsApp*).

As duas ações performáticas que serviram de escopo ao que instituímos como “territórios de aprendizagens”, e que se formata nas dimensões da observação, da aprendizagem, do experimento e da “tecno-partilha”, foram nomeadas de acordo com a natureza dos estímulos usados para produzir os experimentos performativos, sendo a primeira intitulada como *Meu corpo no espaço* e a segunda *Catando estrelas por aí...*

O objetivo da pesquisa buscou verificar de que forma e quais os procedimentos metodológicos poderiam ser adotados para incluir as Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs no contexto das aulas de teatro e das outras linguagens artísticas da CDA, a fim de ampliar o espaço de ensino-aprendizagem, assumindo como princípio uma nova lógica e ordenamento do processo educativo, recostado na proposta de Pierre Lévy (1999), em que, alunos e professores podem ocupar outros territórios de aprendizagem, ou seja, os espaços virtuais, caracterizados como espaços mais livres e sem hierarquia, ou no dizer Lévy, “espaço de conhecimentos emergentes, abertos, contínuos, em fluxo, não-lineares, se reorganizando de acordo com os objetivos ou os contextos, nos quais cada um ocupa uma posição singular e evolutiva.” (LÉVY, 1999, p. 158)

Para tanto, foi produzido *territórios de aprendizagens*, por meio da experimentação da linguagem da performance, com o intuito de estabelecer um reconhecimento de manejo estético, enquanto ato de produção de sentido; e tecnológico, como forma de mediação do sentido estético produzido, criando uma simbiose nova, a partir da geração de compartilhamentos dos atos performáticos vivenciados.

Verifica-se, com isso, uma interação de linguagens autônomas, como o teatro, como os estímulos dos espaços urbanos e da natureza lúdica da poesia, em que a noção de performance vem conduzir uma espécie de *leitmotiv* agregador para a criação expressiva e seu compartilhamento mediado pela tecnologia.

Grosso modo, foi a partir da análise da obra de Lévy (1999 e 2010), Kenski (2012) e Haetinger (2012) e de outros pesquisadores, que pudemos acionar noções teóricas ao uso de TICs nos processos de ensino e aprendizagem ligados à educação estética e à arte em si. A atenção desses pressupostos, noções e indicações foi bastante importante quando da necessidade, ainda idealista, de incluir as TICs no trabalho corriqueiro da aula de teatro da CDA, tendo como base construtos usuais como jogos teatrais, dramáticos e dinâmicas criativas, que via de regra, abastecem e dão materialidade aos aprendizados teatrais, propostos para aulas de teatro da CDA.

Para essa nova “aventura de mãos dadas com a tecnologia”, tínhamos um foco: realizar experimentos junto aos alunos, buscando compreender o dinamismo resultante da interação planejada, como uma “inteligência coletiva”, em que o usuário dessas tecnologias, tem acesso contínuo e irrestrito a um universo de informações e que, segundo análise

Isso poderia ampliar o potencial do conjunto de inteligências humanas, favorecendo processos de internalização e externalização, e possibilitando a modificação de funções cognitivas – como percepção, memória, imaginação, raciocínio – pela experiência coletiva nos espaços virtuais, que permite a coordenação, expansão e consulta de uma memória comum. (VÁRIOS AUTORES, 2016, P. 58)

Além de ser capital para nossos objetivos de uso tecnológico às interações dos experimentos performáticos que conduzem esta pesquisa, a noção de Inteligência Coletiva é parte do pensamento articulado de Lévy (1999) entre a representação, subjetividade, objetividade, objeto e virtual. Para este teórico a inteligência coletiva é nascida dos aparatos dos jogos, quando criam objetos e significação para os atos coletivos, no esporte, na arte, na audiência de espetáculos, etc. Para Lévy,

É impossível exercermos nossa inteligência independentemente das línguas, linguagens e sistemas de signos (notações científicas, códigos visuais, modos musicais, simbolismos) que herdamos através da cultura e que milhares ou milhões de outras pessoas utilizam conosco. (LÉVY, 1999, p. 97)

Portanto, conclui Lévy, seria possível construir novos modelos de aprendizagem personalizadas e coletivas, que contribuam para aquisição de conhecimentos (LÉVY, 2010, p. 103). Considerando tais ideais, estabelecemos um pressuposto para a realização dos experimentos performático-interativo-tecnológicos, o de que a utilização das TICs no processo de aprendizagem tende a deixá-lo mais

democrático, uma vez que elas possibilitam a troca de informações e consequentemente a construção e veiculação de conhecimentos e saberes, na medida em que as novas gerações podem utilizá-las de formas mais orgânica, uma vez que já estão incorporadas no seu dia a dia.

Sobre isto, Kenski (2012) lembra-nos que uma vez assimilada, a informação sobre a inovação, nem a consideramos mais como tecnologia. Ela se incorpora ao nosso universo de conhecimentos e habilidades e fazemos uso dela na medida de nossas disponibilidades e necessidades.

A adesão a tal compreensão mostra-se complexa, pois sabemos que perdurou durante muitos anos uma tendência quanto ao entendimento dos dispositivos técnicos e tecnológicos como meros **instrumentos ou ferramentas**. Essa visão utilitarista, que ontologicamente gera o percurso civilizatório e cultural do homem desde a pré-história até a modernidade, tem dado lugar a uma compreensão mais estendida da noção de ferramenta, que mobiliza o centro da discussão.

Atualmente, como sustenta Alex Primo (2007) faz-se prevalecer mais o entendimento de que as máquinas tecnológicas de uso pessoal são **plataformas intercomunicativas de interação** e menos, uma ferramenta técnico-tecnológica. Este autor salienta que na relação interativa do usuário com tais plataformas:

grande parte das pesquisas sobre a interação mediada por computador sugerem que a interatividade é a oferta de um grande número de dados pré-contidos em suporte digital, cujo fluxo de apresentação é disparado pelo ‘usuário’ ao clicar em um botão ou link. (PRIMO, 2007, p.33).

Deste modo, se antes, o conceito de ferramenta poderia ser descrito como o de um artefato usado para determinada necessidade mediadora que após o uso, era guardada. Sendo o martelo, o exemplo clássico: usado para uma necessidade específica, essa ferramenta tem seu uso especificado por sua forma intrínseca; da mesma forma que um arado, um carro ou uma mesa.

Ou seja, o “usuário” tem uma ação de uso marcado pela temporalidade da prática singular que o instrumento/ferramenta possibilita. Tão logo esta execução é ministrada e o êxito é obtido, a ferramenta é deixada de lado. Isto é, seu uso e utilidade estão cumpridos, sendo tais ferramentas imediatamente desvinculadas da ação.

O mesmo não ocorre com as tecnologias informacionais de que temos tratado, pois nelas, a noção de uso e não-uso é menos delimitado, mais sutil e extenso: mesmo

sem o uso propriamente dito, o aparelho celular – que possui multiuso –, está em ação e fica à disposição para satisfazer tantas e quantas necessidades o usuário desejar.

E mais, pode produzir dados automáticos por determinação prévia ou por simples *status* de conexão, informando a localização e recebendo mensagens. E isto, além de ser um dispositivo praticamente disponível e integrado ao corpo do usuário, como quer fazer entender uma corrente que vê nessa interação a condição de “ciborguidade”. Ou seja, há uma junção homem-máquina-tecnologia, cuja ação promove uma potencialidade virtual, físico-mnemônica e corporal do usuário.

Essa “potencialidade” que liga memória, corpo, ação e aprendizado são por demais desejadas no ambiente de aprendizagem - entendida por Lévy como sendo o próprio tônus do caráter virtual, da virtualidade em si, sendo mesmo um pré-requisito para o desenvolvimento da capacidade cognoscível, afetiva e social do sujeito.

Ao atrelar habilidades e potencialidades no contexto de ensino-aprendizagem, o ato performático em plena interação com as TICs vem responder às novas demandas da ação educativa contemporânea de oportunizar a livre expressão e o aprendizado significativo tendo como enfoque central a ressignificação da ambiência sociocultural e coletiva dos aprendizes conforme seus desejos e compreensão.

As discussões em torno da noção da virtualidade enquanto “atualização” de uma potência intrínseca, adquire lastro seguro nas reflexões de Lévy (1999), para ele, o virtual não pode ser compreendido como oposição à realidade, mas sim, como condição, “o nó problemático, o nó de tendências ou de forças que acompanha uma situação, um acontecimento, um objeto ou uma entidade qualquer, e que chama um processo de resolução: a atualização.” (LÉVY, 1999, p. 16)

Desse modo, a noção de “ferramenta” com o dispositivo binário “uso e não-uso”, não pode ser a mesma para os usos dos mecanismos digitais ligados às TICs. Ali, a ferramenta tradicional é uma operação de aumento de força, percepção e deslocamento (o alicate, a alavanca, o binóculo, o automóvel), entre outros; aqui, o estágio interativo incorpora a subjetividade, a expressão e a memória, no câmbio das virtualidades do sujeito; além é claro, da força física em geral. Numa expressão, com as TICs, a cognição e a percepção mobilizam-se, na mescla sujeito-tecnologia como agentes de continuidade do próprio corpo-expressivo.

Portanto, as TICs, no âmbito desta pesquisa passam a ser entendidas como “ferramentas virtuais” de escopo técnico-tecnológicas visando à interação coletiva. Isto é, são mais do que ferramentas, são **plataformas intercomunicativas de interação** e

extensão do espaço de aprendizagem e da própria cena teatral ou performativa, como adotamos nesta pesquisa.

Nesse caminho, a utilização dos recursos tecnológicos não é uma novidade. Desde sempre, os instrumentos – seja no uso mais rudimentar (quadro, giz, livro, cadernos e etc.) até formas mais sofisticadas e complexas (retroprojektor, computador, *tablets*, *smartphones* e etc.) – têm acompanhado o processo de aprendizagem, dentro e fora da escola. Entretanto, com a chegada da internet o nosso conceito de ensino e aprendizagem tem se modificado: até mesmo nossa compreensão de tempo e de espaço tem sofrido uma reconfiguração, onde o espaço da sala de aula se amplia, podendo alcançar – no sentido de integrar e interagir –, facilmente outros conteúdos.

Um conceito que vem sendo estudado e empregado em pesquisas sobre educação digital e utilização das TICs nos processos de aprendizagem é o de Educação Expandida (Anytime Anywhere Education) que é aquela que ocorre a qualquer tempo, em qualquer lugar. Na prática, isso implica numa aprendizagem para além do horário escolar e dos muros da escola¹¹. Em que os processos de aprendizagem podem romper estruturas curriculares fixas e estimular a curiosidade dos aprendizes diante das infinitas possibilidades de conteúdos que serão facilmente disponibilizados. Neste contexto, basta ter acesso a um aparelho mediador (*tablet*, *PC*, *smartphones* e etc.) e uma rede de internet.

Lembro-me de quando, no meu período de escolarização, para se ter acesso a determinado conteúdo, tínhamos que procurar as enciclopédias ou ir à biblioteca. Hoje, porém, os estudantes têm acesso ao universo de informação em apenas um *click* no Google¹², que abre infinitas possibilidades de acesso, edição e trocas. Novamente, diante de tal realidade, o caminho pedagógico mais produtor (e indicado) é a mediação do educador, tanto orientando quanto desenvolvendo metodologias capazes de fazer da curiosidade, pesquisa; da informação, processos de auto-aprendizagem e conhecimentos em prol do desenvolvimento crítico-criativo dos “alunos-pesquisadores”, diante deste poderoso recurso.

¹¹In: <http://portal.aprendiz.uol.com.br/arquivo/2013/04/29/muito-alem-dos-tablets-digitalizacao-da-educacao-implica-mudanca-de-cultura/> acesso em 16/03/2018.

¹² O Google hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos baseados na *internet*. O Google surgiu no ano de 1998, como uma empresa privada, e com a missão de organizar a informação mundial e torná-la universalmente acessível e útil. In: <https://www.significados.com.br/google/> Acesso em 12/02/2018.

Disso resulta a percepção de que o papel da escola, assim como dos professores, sofreu um deslocamento, permitindo ao processo de aprendizagem transitar em outros territórios, devendo a escola se articular com esses novos meios, transformando a infinidade de informações circundante na *web* em material interno, orgânico e de interesse dos alunos-pesquisadores.

Enfim, como assevera Nelson de Luca Pretto (1996), pesquisador das relações e atuação das tecnologias na educação, ao comentar sobre as novas configurações trazidas para educação pelas TICs e o acesso em rede, de que a escola “terá com presença dos meios de comunicação, uma nova lógica, não-linear, não-racional e não-dedutiva” (PRETTO, 1996, p.117). Neste cenário, o professor passa a ser um mediador, e não mais o detentor do saber.

Sob esse prisma, o processo ensino-aprendizagem relacionado às novas conjunturas sociais e tecnológicas pode ser tanto mais produtor quanto mais interativo, mediado e participativo, uma vez que as informações estão à disposição de todos.

Por sua vez, o espaço escolar também se re-configura e torna-se singular por possibilitar o diálogo em contextos “pré-ordenados”, e sendo um lugar de interação, visando à autonomia do aprendiz. Recorrendo mais uma vez a Pietro (1996), vemos que a sociedade em que estamos inseridos hoje, tida como *mass media*, ampliou, sobretudo no último século, a nossa capacidade de comunicação, isso vem mudando nosso dia-a-dia e está relacionada dialeticamente com uma maior compreensão do mundo, da nossa história, sobretudo, o papel da escola no processo de aprendizagem. Para ele,

A presença desses recursos, como fundamento da nova educação, transforma a escola, que passa a ser um novo espaço, físico inclusive, qualitativamente diferente do que vem sendo. Sua função, nessa perspectiva, será de constituir-se num *centro irradiador* de conhecimento, com o professor adquirindo, também e necessariamente, uma outra função. Função de comunicador, de articulador das diversas histórias, das diversas fontes de informação. (PIETRO, 1996, p. 115).

Destacando a interação que se desenvolve quando as TICs atuam na educação Kenski, mostra a importância dos atos interativos proporcionados pelas redes:

Redes de comunicação trazem novas e diferentes possibilidades para que as pessoas possam se relacionar com os conhecimentos aprendidos. Já não se trata mais apenas de um novo recurso a ser

incorporado à sala de aula, mas de uma verdadeira transformação, que transcende até mesmo os espaços físicos em que ocorre a educação. (KENSKI, 2012, p. 47).

Nesta direção, um dos desafios para os professores, como já salientado acima, é saber utilizar esses recursos, conhecer e dominar as possibilidades metodológicas das TICs, de forma a tê-las como um recurso capaz de auxiliar o desenvolvimento consciente e reflexivo do processo de aprendizagem, sem perder o foco e a criatividade.

Não há como negar o óbvio: “o mundo das redes de computador faz parte da vida, dos processos produtivos, do acesso ao trabalho, a produtos e serviços” (HAETINGER, 2012, p. 16). Também, pode e deve ser espaço para a construção de processos criativos, e ampliação da percepção estética, pois como nos lembra Guattari (1992) “as máquinas tecnológicas de informação e comunicação operam no núcleo da subjetividade humana, não apenas das suas memórias, da inteligência, mas também da sua sensibilidade, dos seus afetos, dos seus fantasmas inconscientes” (GUATTARI, 1992, p. 14).

Assim, é fundamental que a escola se coloque no espaço de intermediação entre os processos de aprendizagem e o acesso às novas tecnologias, entendendo e elaborando propostas pedagógicas, utilizando esse suporte de mediação em todas as suas potencialidades. Haetinger reafirma esse pensamento quando diz que:

O poder interativo é o grande diferencial das tecnologias de informação e comunicação da atualidade. O advento da Internet e da *Web*, fizeram do computador um recurso integrador de Mídias, sujeitos e conhecimentos. Além de romper as distâncias territoriais e permitir o livre trânsito de indivíduos, suas obras e seus saberes, a rica gama de possibilidades oferecidas pelo universo *online* faz com que as pessoas tenham mais autonomia e apoio em suas produções intelectuais e na própria aprendizagem. (HAETINGER, 2012, p. 17)

Na verdade, o uso e a inserção das TICs na educação adquirem cada vez mais sentido, devendo auxiliar na consolidação da própria ação democrática da escola e do compromisso da política educativa de fazer diminuir a exclusão, o analfabetismo funcional e agora digital que persistem no contexto da educação brasileira.

Spagnolo (2003) utiliza o termo exclusão digital para sintetizar todo um contexto que impede parte das pessoas de usufruir dos benefícios das TICs. Já a inclusão digital será o processo de democratização do acesso às novas tecnologias e

melhores condições de vida a todos os cidadãos, possibilitando a estes se inserirem na sociedade informacional.

É certo que não se pode pensar que a simples instalação de um laboratório de informática na escola servirá para o processo de inclusão digital. O que parece ser eficaz é o desenvolvimento de ações compartilhadas entre professores e aprendizes no processo de construção de conhecimento e aprimoramento das capacidades cognitivas. Warschauer completa que:

a instalação de computadores nas escolas, por exemplo, é uma das alternativas que se mostraram mundialmente eficientes nos países em desenvolvimento – desde que sejam levados a sério, com instrutores, equipamentos funcionando e diretrizes claras. São essas as grandes dificuldades. Em geral, o pessoal envia os computadores, discursa, sai no jornal e pronto. Cada um que se vire. Com diretrizes sérias, o aluno não apenas aprende o que tem que aprender na sala de aula, mas também sai da escola com um ofício. A longo prazo, é notória a inclusão social que ações assim podem gerar. (WARSCHAUER, 2006, p. 4)

Assim, incluir as escolas nos processos de utilização das TICs deve ser tratado com “políticas públicas, de caráter universal, e como estratégia para a construção e afirmação de novos direitos e consolidação de outros, pela facilitação de acesso a eles.” (ASSUMPÇÃO e MORI, 2006, p. 2).

2.2. Interação Criativa: TICs e Performance

Pensamos que as TICs, nesse sentido, podem e devem se incorporar aos processos criativos, sobretudo em uma escola de arte, pois como mencionamos anteriormente o que pensa Guattari (1992), as máquinas operam com base na subjetividade, na sensibilidade, nos afetos e nos processos do inconsciente. Afinal, “ainda” dependem do ser humano para operá-las. Então, toda operação realizada como as TICs, são parte de um processo de interação entre equipamentos intercomunicativas e a cognição, ampliando, desta forma, nossa capacidade comunicativa e cognitiva. Neste sentido, para Moraes e Silva,

(...) o domínio de uma tecnologia cria para o indivíduo um novo regime cognitivo. A partir do momento que um objeto técnico ou uma

nova tecnologia são desenvolvidos, novas habilidades são necessárias para lidar com estes. Pode-se pensar o desenvolvimento tecnológico como impulsor de um devir cognitivo marcado por um duplo e mútuo processo de criação: a técnica cria a cognição e a cognição cria a técnica. Nesse enfoque, o indivíduo está constantemente integrado numa rede de sistemas que colaboram entre si através de trocas de informações mediatizadas pelos dispositivos técnicos. O indivíduo participa da formação da rede, compondo o meio, na mesma medida em que é composto por ele. (MORAES E SILVA, 2006, s/p).

Desta forma, há um sentido de que a tecnologia se alimenta dos processos cognitivos e vice-versa, estimulando assim a ampliação dessa cognição e, conseqüentemente, a criatividade.

Na arte, ao realizar uma rápida análise histórica, percebemos que à medida que novas tecnologias são desenvolvidas, a arte se apropria delas e as recria, geralmente, com a intenção de expandir o fazer artístico e o olhar para esse fazer. Exemplo disso são as possibilidades que a internet traz de podermos visitar museus, ver obras arquitetônicas, ter acesso à produção cinematográfica que antes dependia das salas de cinemas ou de uma mídia “locada”, músicas e tantas outras manifestações e formas artísticas, com especial enfoque para as criações de artes visuais e cênicas em que a tecnologia permite a interação participativa, incluindo o apreciador como ponto central à significação da proposta.

Pode-se afirmar, que atualmente, o mundo criativo está a um *click*. Até as artes da presença podem ser vistas no espaço virtual. Do contrário, não teríamos acesso a grandes obras, espetáculos, produções que só seriam possíveis de serem vistas no ato e local da sua execução.

O cenário da produção artística atual tem, cada vez mais, se alocado com a mediação da tecnologia, fazendo a arte ultrapassar as barreiras de localização geográfica, podendo ser reproduzida infinitamente; favorecendo o surgimento de uma arte híbrida, composta no cruzamento com outras linguagens e posta ao “consumo” e à apreciação em dispositivos tecnológicos variados.

Esse panorama de intensas transformações na produção e recepção artística contemporânea vai ao encontro do vaticínio de Walter Benjamin (1994), Em seu ensaio, hoje clássico: “*A obra de arte na época de sua reprodução técnica*”, ao indagar sobre a perda da “aura” da obra de arte devido ao espalhamento e reprodução que a indústria cultural possibilitou, colocando a arte como mero produto ao consumo.

A lucidez de Benjamin, sobre as mudanças técnicas ocorridas nos processos de produção da obra de arte no início do século passado, reflete a compreensão de que a unicidade deixa de ser característica da obra de arte, mudando completamente a percepção sobre a produção e acesso da expressão artística, criando assim, um consumo de massa amplamente propiciado pela tecnologia da época, notadamente o rádio e a TV.

Contudo, suas reflexões podem ser atreladas ao atual contexto, marcado pelo advento da internet como matriz de produção, reprodução e acesso da arte contemporânea, seja qual for o formato artístico. A estética da expectativa tecnológica parece ser a tônica do momento. O que não *é per se*, negativo nem menor, apenas aponta para novas formas de produção, difusão e acesso das manifestações artísticas.

Nesse trabalho de pesquisa, nos interessa a experiência artística e o uso da tecnologia, não como mero reprodutor ou ferramenta de expansão, mas como potência de expressão e virtualidade, uma vez que tais ações podem levar o espectador há outro tempo e espaço, não simplesmente como mediação, mas como elemento mobilizador dos processos cognitivos e criativos.

2.3. Primeiros passos: virtualidade e arte

Na CDA já tivemos experiências de utilização das TICs no compartilhamento de informações e ampliação dos espaços de aprendizagem. O exemplo disso é que o professor mestre e pianista Manoel Theofilo, responsável pela turma de música e Coral Vozes da Infância, se utilizava de um ambiente virtual para ensinar escalas musicais aos alunos. Apesar de extenso, o relato do professor é paradigmático à nossa discussão:

Eu fui percebendo, ao longo do tempo, que os alunos interagiam muito como o grupo que criamos no *whatsapp*. No início era apenas avisos oficiais da escola, mas com o tempo, fui percebendo que eles interagiam muito com outros conteúdos, postavam coisas, discutam outros assuntos que não estavam ligados a disciplina, então eu resolvi fazer essa brincadeira, eu chamava de *Quis*. O *Quis* que fazia pelo *whatsapp* usando a temática da aula com o assunto que tínhamos discutido em sala de aula. A participação era livre, participava quem queria, mas acabou que quase todos participavam. O assunto do jogo era a percepção auditiva e os graus das escalas musicais. Exemplo: eu tocava três notas da escala musical e eles tinham que identificar quais notas eram, isso gerava discussão entre eles. Essa foi a forma que achei para que eles discutissem o assunto durante a semana, para que o assunto não ficasse restrito a sala de aula. Levar o assunto para o ambiente virtual de forma lúdica e sem muita pressão para aprender, participava quem queria, era uma brincadeira mesmo. Percebi que

houve um engajamento grande da parte dos alunos, na aula seguinte, todos queriam saber o resultado para ver quem tinha acertado, gerava bastante discussão. (THEOFILO, 2017)¹³

Tal interesse intercomunicativo e interativo, despertado nos alunos, utilizando-se de ambientes virtuais, criados pelas inovações tecnológicos, me fez refletir a respeito dos limites do espaço de ensino e aprendizagem de artes e das possibilidades de utilização desses espaços também nos processos de criação artística, pensando, como sugere Haetinger, que “os recursos digitais podem ser usados para ampliar o convívio, os vínculos interpessoais e a produção coletiva” (2012, p. 17). E dar os primeiros passos em direção do uso estético, interativo e enquanto ambientes de potencialidades de coexistência, criados pelos dispositivos tecnológicos disponíveis e usuais em **plataformas intercomunicativas de interação.**

A tecnologia está em toda parte e traz à educação em arte esse desafio de acompanhar o movimento do mundo e adaptar-se à complexidade dos avanços tecnológicos. “As tecnologias de comunicação e de informação estão em expansão rápida, contínua e parecem invadir inelutavelmente todos os espaços, tanto o social como o privado, com uma especial predileção pelo espaço educativo” (BUSATO, 1999, p. 02).

Outra experiência que pude evocar como gatilho à consciência de que os dispositivos tecnológicos são mais que simples ferramentas – e que me trouxe uma inquietação acerca da utilização desses usos e formatos – veio da vivência em um Festival de Arte, realizado na Paraíba, na oportunidade eu atuava como produtora. Refiro-me a uma situação ocorrida em 2015, quando da apresentação do espetáculo *Esparrela* – cuja direção, texto e atuação é de Fernando Teixeira.

Este trabalho estava na programação do Festival Caminhos do Frio, evento anual que acontece em nove municípios do brejo paraibano. O espetáculo se apresentou na cidade de Solânea, nas dependências do Cine Teatro, localizado bem no centro comercial da cidade.

Naquele espaço de apresentação, o sinal de acesso à internet é aberto, tornando o local bastante frequentado por jovens, que buscavam ali uma forma de conexão gratuita. Durante o espetáculo, percebi que parte da plateia não se atinha à encenação

¹³ Entrevista concedida em 10/06/2017.

em curso, pois o que realmente lhe interessava era a tela dos *smartphones*, com suas luzes e infinitas possibilidades de comunicação e compartilhamento.

A solução encontrada para que o espetáculo se tornasse a atração principal foi desligar o sinal de *wi-fi*, o que foi feito pela organização do Festival. E, para minha surpresa, parte da “audiência” saiu do local, quem sabe para buscar outro acesso gratuito, que se lhe permitissem usufruir/possuir a liberdade para ver o que queria em sua minúscula tela, abrindo mão do que para mim é uma experiência única: o ato cênico teatral, a presença física do ator e tudo o que uma experiência cênica possibilita.

Porém, como o acesso à internet disponibiliza uma infinidade de janelas, abertas para os mais variados conteúdos e formas de expressão, trazendo consigo o potencial dos espaços virtuais, isso pareceu mais atrativo do que uma encenação. Pois como diz Lèvy: "É virtual toda entidade ‘desterritorializada’, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais determinados, sem, contudo estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular.” (LÉVY, 2010, p. 49).

A internet vem mudando a forma de observar e compreender o mundo. Assim, podemos dizer que ela tem sido responsável por uma revolução nas formas de comunicação, aprendizagem e até de ocupação de território. Domingues, aponta que:

a revolução digital determina formas de vida expandidas pelas tecnologias, e se constitui numa verdadeira revolução antropológica que modifica o cenário social. O que é vida a partir do diálogo dos sistemas biológicos com os sistemas artificiais? O crescente acesso à rede Internet vem modificando as formas de relação entre os indivíduos. As redes oferecem formas de vida expandidas pelas tecnologias. (DOMINGUES, 2002, p.104)

Desta forma, nos parece mais adequado mobilizar nossa atenção para as tecnologias disponíveis e os acessos que elas nos oferecem a partir do olhar que Domingos (2002) nos traça, na direção de que as TICs propiciam esse intercâmbio entre sistemas orgânicos e inteligentes e os sistemas artificiais. Não há nesse trabalho de pesquisa a pretensão de apresentar a internet a partir de seus pressupostos técnicos, construídos segundo padrões de rede, protocolos e aplicativos.

O que de fato é relevante para essa pesquisa é como a internet propiciou a quebra de barreiras e abriu possibilidades para a arte habitar em outros espaços que não o da matéria e da presença física. Ou seja, os espaços virtuais enquanto possível

reorganização do ser. Desta forma, os espaços virtuais podem propiciar um novo olhar sobre as artes e uma reconfiguração do seu potencial criativo.

Epistemologicamente, virtual vem do latim *virtus* – virtuosidade, virilidade, força e potência. Em sua *Metafísica*, Aristóteles (2002) afirmava que virtual é o que é potencial, não o que tem uma existência atual, mas o que potencialmente será possível. Um exemplo usado por ele é o de uma árvore e da semente: a semente carrega consigo a potência do vir a ser uma árvore e, neste sentido, a árvore já existe potencialmente na semente.

É comum encontrar formas equivocadas de tratar o virtual. O senso comum tende a compreendê-lo como sonho; aquilo que não é real e está disposto só em um universo onírico, que pertence à ordem da fantasia e da ficção. Ao contrário, virtual não significa a ausência de existência ou irrealidade.

Lévy, esclarece que “o virtual não é o oposto do real. É, pelo contrário, um modo poderoso e fecundo que expande o processo de criação, abre o futuro, injeta um núcleo de significados por baixo da banalidade da presença física imediata”. (LÉVY, 2010, p. 16). Para ele, o virtual eclode como potência de atualização:

Na acepção filosófica, é virtual aquilo que existe apenas em potência e não em ato, o campo de forças e de problemas que tende a resolver-se em uma atualização. (...) No sentido filosófico, o virtual é obviamente uma dimensão muito importante da realidade. Mas no uso corrente, a palavra virtual é muitas vezes empregada para significar a irrealidade - enquanto a "realidade" pressupõe uma efetivação material, uma presença tangível. (LÉVY, 2010, p. 49).

Esse modo de ser do caráter da virtualidade e do virtual como um todo, não correspondem a mundos opostos, mas são modos complementares de uma mesma entidade, uma coexistência que se complementa em um por vir. Uma vez que, assim como na semente já existe a árvore e conseqüentemente os seus frutos, também o virtual tende a uma atualização, sem necessariamente se concretizar: a semente pode continuar semente, sem nunca chegar a ser árvore, no entanto, a árvore que existe virtualmente na semente – enquanto potência de vir a ser – não deixará de existir.

Desta forma é esclarecedora a máxima de Gilles Deleuze com relação à condição do virtual, para ele, “o virtual opõe-se não ao real, mas ao atual. O virtual é completamente real na medida em que é virtual (...) o virtual tem que ser definido como estritamente como parte do objeto” (DELEUZE, 2004, p. 260).

Na tentativa de articular esses conceitos em uma reflexão teórica e prática sobre a utilização das TICs nos processos criativos do ensino de artes, sobretudo de teatro da CDA, interessa-nos a provocação de que arte e tecnologia podem integrar-se no próprio processo de criação, não utilizando os referidos dispositivos tecnológicos na perspectiva de ferramenta de uso e de desuso, como aludimos mais à frente ou utilizadas apenas no registro e reprodução, mas como atualização, capaz de fazer parte dos processos criativos, na ampliação da percepção estética e como possibilidade de habitar os espaços virtuais, ou seja, como dispositivos de intercomunicação, como na premissa assumida por nesta pesquisa, como “plataformas intercomunicativas de interação”.

Considerando “a arte da cena” o lugar de partida às experimentações vivenciais a serem proposta, lugar privilegiado de interação e foco central dos alunos e de nossa atuação; enquanto arte da presença, o teatro torna-se, *per si*, vetor de maior desafio quando decidimos ultrapassar seus ditames matriciais, como o espaço e a audiência *in loco*.

Isto porque, a proposta dos atos performáticos, de certa maneira, transgride, ao transpor para outro espaço, o espaço da potência, onde a virtualidade possibilita outras formas e significados de completar a obra, pensando como o olhar do espectador pode assumir outras formas a partir do recorte de tempo e espaço, uma vez que os avanços tecnológicos contemporâneos permitem novos encaixes de significação, cuja adesão maior talvez seja a criação de uma virtualidade cada vez mais presente no cotidiano do ser humano e de suas inter-relações.

O Teatro, como arte viva e emaranhada no presente, se deixa transpassar pelos avanços tecnológicos, incorporando-os de maneira sempre tensionada e provocando seus limites ontológicos. Lehmann, aponta caminhos onde, para ele, há espaços teatrais múltiplos, proporcionados pela mídia, que vão além da “limitada disponibilidade de transmissão eletrônica dos espaços temporais” (2007. p. 276). Assim, o teatro pode usar as TICs para articular a memória, criar novas frequências e estímulos, constituindo-se em um novo espaço, que não é presencial, mas que será capaz também de produzir impactos importantes na produção de valores, criar novos conceitos e estimular outras formas de percepção, isto é, conter o espaço virtual como espaço do saber res-significado.

Com o objetivo de articular esses vários conceitos dentro de uma proposta metodológica de utilização das TICs no processo de ensino e aprendizagem das artes cênicas, o estudo da performance ou *performatividade* (expressão adotada na pesquisa)

nos pareceu viável, uma vez que há na gênese da performance a intenção de síntese, de rompimento das estruturas físicas e a possibilidade de habitar outros espaços que não o presencial no sentido físico.

Uma “arte” que nasce com a vocação de ser híbrida e tem a capacidade de mobilizar outros aspectos, bem como de se deixar afetar por outras provocações estéticas. Neste percurso, seu conceito extrapola os limites do corpo cotidiano, do texto, do ser ritual, podendo ocupar outras formas de tempo e espaço – o espaço virtual enquanto espaço da potência.

2.4. Performance: o comportamento ressignificado

A arte da performance, pode ser vista como uma arte que transita entre a dança, o teatro, as artes visuais, a música, o vídeo-arte, o cinema e outras possíveis linguagens artísticas. Pode-se considerá-la uma arte que traz a possibilidade de hibridação entre as linguagens artísticas, como também, possíveis articulações como outros conteúdos de natureza social, psicológica, antropológica e outras manifestações da inteligência humana. Assim, como nos lembra Féral “a performance sempre afixou uma multiplicidade de inspiração e de formas, que nenhuma outra arte pode preservar com a mesma intensidade” (2015, p.136). Dado a capacidade de produzir sínteses por meio da hibridação, incorporação e mixagem, a performance aponta para uma arte de fronteira, inaugurando novos dispositivos à compreensão, produção e acesso à obra de arte.

Como nos lembra Renato Cohen, “Há na gênese da performance, essa capacidade e necessidade de articular-se entre conteúdos, se colocando entre fronteiras, rompendo convenções, formas e estéticas”(COHEN, 1989, p. 127).

Pensando nessas características da arte da performance, bem como na aproximação entre tecnologia e performance, essa pesquisa se propõe a experimentar uma metodologia, onde as TICs farão a mediação entre a ação performática, o olhar do espectador - aluno/performer -, e a ressignificação dessa ação performática, pretendendo propiciar uma experiência estética.

Para tanto, o espaço virtual será esse espaço de potência de expansão da ação performativa do corpo e da voz, pretendendo perceber em que medida essa expansão poderá gerar reflexões sobre o redimensionamento dos espaços virtuais, a ampliação dos sentidos e articulação de memória na ação performática, dentro de um processo de

educação estética realizado com os alunos das linguagens de teatro, música e artes visuais da CDA.

Nossa premissa de experimentação é de que há na utilização das TICs uma possibilidade de prolongamento do corpo, da voz, da presença performativa do aluno/performer. Nessa guia, a pesquisa visa trazer uma reflexão a respeito do espaço virtual enquanto potência de existência, considerando - a partir da indicação de Lévy -, que o virtual tem a potência da existência, de modos complementares da mesma entidade, se constituindo assim em espaços de ressignificação, para nós, o espaço da ressignificação das ações performativas.

Santaella colabora com esse entendimento da ressignificação mediada pelos dispositivos tecnológicos, sendo que para a teórica, as máquinas (*smartphones*, PCs, *tabletes* e etc.) promovem a percepção de espaço estendido, espaço prolongado. Assim, profere ela, conjugando da conceituação de Guattari sobre a noção de máquinas subjetivas:

As máquinas sensoriais, são aquelas que prolongam e simulam os órgãos do sentido, ampliam as capacidades sensoriais humanas, mais particularmente a visão e a audição. É o raio de ação do corpo que se destaca do aqui o agora para outros espaços e outros tempos (SANTAELLA, 1997, p.5).

As tecnologias da comunicação podem funcionar como uma extensão do corpo humano, causando seu prolongamento em sistemas de informação, ampliando a disposição de afetação, entendida aqui como aumento da capacidade de sentir, pensar e agir.

Para McLuhan tais deslocamentos ocorrem,

Ao colocar nosso corpo físico dentro de sistema nervoso prolongado, mediante os meios eletrônicos, nós deflagramos uma dinâmica pela qual todas as tecnologias anteriores – meras extensões das mãos, dos pés, dos dentes, e dos controles de calor do corpo, incluindo as cidades como extensões do corpo – serão traduzidas em sistemas de informação. (MCLUHAN, 1964, p.77)

Diante dessa reflexão e tendo em lume a construção de uma ação cênico-perfomática e sendo as TICs mediadoras desse processo, passamos, a seguir, a revelar mais de perto, o estatuto teórico da performance e como tomaram corpo experimental nas propostas performáticas em nossos encontros (experimentos) teatrais e nas outras linguagens artísticas da CDA. Como a performance se aproxima e incorpora os avanços

tecnológicos ao longo da história da arte e como podemos pensar em perspectivas metodológicas tendo a performatividade nos espaços virtuais como experimento no ensino das artes cênicas.

Uma das bases para o estudo teórico e prático da performance está no pensamento de Richard Schechner, diretor, professor e pesquisador de Estudos da Performance da Universidade de Nova Iorque. Segundo ele, a performance sempre existiu e se estende para muito além do que acontece em um palco teatral. Schechner se vale de uma máxima de Shakespeare, de que “todo o mundo é um palco”.

Disto resulta que há, ou haverá performance se desenvolvendo, no momento presente, em todas as partes. Há performatividade no esporte, nos rituais, nas ações cotidianas, nas brincadeiras infantis. A partir desse pensamento, podemos entender como performance toda atuação diante de qualquer circunstância ou cenário, “qualquer evento, ação ou comportamento pode ser examinado como se fosse performance” (SCHECHNER, 2003, p. 25). O paradigma da performance consiste no evento encenado do comportamento corporificado. Isto está intimamente ligado às noções políticas, sociais e culturais.

Para o autor, toda performance é um comportamento restaurado, ou seja, toda ação exercida, qualquer atividade pode ser vista como uma ação performática e a partir do olhar do performer, podendo ser restauradas e re combinadas em infinitas variações, passando de uma ação cotidiana, pensada e executada como tal, a uma ação restaurada e ressignificada, resultando numa performance artística. Tratar qualquer evento como performance, significa investigar a natureza do objeto ou ação, de como seres interagem com o ambiente, com a cultura e com o contexto social. Assim, Schechner afirma que:

tornar-se consciente do comportamento restaurado é reconhecer o processo pelo qual processos sociais, em todas as suas formas, são transformados em teatro, fora do sentido limitado da encenação de dramas sobre o palco. Performance no sentido de comportamento restaurado, significa – nunca pela primeira vez, sempre pela segunda ou enésima vez: comportamento duas vezes exercido. (SCHECHNER, 2003, p. 35)

Nessa medida, a performance existe na interação e no re-ordenamento das ações realizadas pelos seres, afirmando identidades, curvando o tempo, remodelando e adornado corpos e contando histórias. “As artes retiram seus conteúdos de todas as coisas e lugares. Ritual e brincadeiras estão presentes não só como gêneros da

performance, mas em todas as outras situações como qualidades, inflexões ou ambiência”. (SCHECHNER, 2003, p. 30)

Esta compreensão da natureza da performance, desenvolvida por Schechner, de assimilação e projeção articulada de uma ação ou comportamento, vem respaldar a variedade de ações teatrais, dos jogos, exercícios cênicos corporais e vocais, realizados durante as aulas de teatro e até das outras linguagens artísticas ensinadas na CDA, que podem ser vistas como ações performáticas: um corpo e seus deslocamentos, a voz e suas inúmeras possibilidades de construção sonora, os jogos e brincadeiras infantis, nas relações entre corpo, objetos e espaços e etc.

Desta forma, entendo que Schechner chama *performatividade* a ressignificação das ações pautadas pelo olhar do artista e do espectador, daí o uso do termo nessa pesquisa. Para ele, “performatividade seria ao mesmo tempo uma ferramenta teórica e um ponto de vista analítico, já que toda construção da realidade social tem potencial performático.” (2003, p.127)

Assim, ele nos dá uma indicação de vínculo entre arte e vida, e “virtualmente tudo pode ser estudado como se fosse performance” (SCHECHNER, 2003, p. 37), e o “ser ou não ser performance independe do evento em si mesmo, mas do modo como este é recebido e localizado num determinado universo” (IDEM, IBIDEM). Assim, a *performatividade* está ligada às dimensões socioculturais e simbólicas da ação humana.

Outro pesquisador que se articula como esse pensamento é o artista e pesquisador Renato Cohen. Para quem está evidente a proximidade entre vida e arte. As ações cotidianas podem ser isoladas e analisadas como ações *performativas*. Ele propõe que se pensarmos no estudo da expressão performance, como uma arte de fronteiras, no seu fluxo contínuo de movimento de ruptura, “a performance acaba penetrando por caminhos e situações antes não valorizadas como arte. Da mesma forma, acaba tocando nos tênues limites que separam arte e vida” (COHEN, 1989, p.38).

Essa ideia de performance enquanto comportamento humano ressignificado, nos parece bastante acolhedor, uma vez que o trabalho desenvolvido na CDA é com crianças, que a princípio estarão tendo o primeiro contato mais intenso com essas linguagens artísticas, o que permite o estudo da performance a partir do conceito de que toda ação humana pode ser vista como uma manifestação de um organismo que produz subjetividade em qualquer atividade desenvolvida.

Outro ponto de apoio da pesquisa é a relação entre performance e tecnologia. A partir das leituras sobre performance, ficou claro onde está a gênese da performances enquanto código estético e de sua relação com tecnologia: no movimento de vanguarda.

O movimento vanguardista promoveu, grosso modo, os primeiros ecos e apontamentos sobre a performance e mais especificamente no futurismo, que protagonizou à época a aproximação da arte com as tecnologias da informação.

De acordo com Ciotti (2011, p.144) “O movimento Futurista advogava em defesa da participação das máquinas no universo poético da arte e, sobretudo, a ideia de movimento trazida por elas”. Essa atração pelas máquinas e sua condição de alterar a velocidade da vida, afetou diretamente a compreensão dos futuristas a respeito do tempo e espaço. O modo de olhar se desloca em outras direções. Desta forma, Bortolucce afirma que:

A vanguarda nasceu com a ideia da exaltação da máquina como a manifestação superior da matéria organizada e vital. (...) a máquina ocupa o lugar de um deus; ela é, ao mesmo tempo, símbolo e elemento real, tangível, um meio pelo qual o homem realizará os seus desejos. (...) professava sua fé nos destinos futuros da humanidade, vistos por meio da perfeição mecânica que permitiria ao homem a ampliação irrestrita de sua criatividade. (BORTOLUCCE, 2010, p. 254 e 255)

2.5. Performance e tecnologia: gênese

No início do século XX, os movimentos de vanguarda promovem uma ruptura com o pensamento estético cultural anterior, trazendo como ideal, suplantando a tradição, adotando práticas novas, capazes de subverter o senso comum e abrir as possibilidades de percepção para o futuro.

Quando pensamos no termo vanguarda, concluímos logo que o sentido é daquele que marcha à frente, toma a dianteira, se antecipa aos fatos. Gilberto Mendonça Telles, em seu livro “Vanguarda européia e modernismo brasileiro”, traz à luz o significado e o sentido da expressão:

O vocábulo vanguarda, de formação híbrida (avant, latim; garde, germânico), reflete bem as suas mais remotas origens germânicas: wardôn ou como no alemão warten, “esperar, aguardar, cuidar”. Ao pé da letra, era o que estava na expectativa, o que estava aguardando alguma coisa ou acontecimento, mas para dele se precaver. (TELLES, 1972, p.57)

O pensamento estético que dominou a Europa nesse período se propõe a olhar para o futuro, antevê o processo histórico, social, político e expressivo, propondo uma nova atitude e um olhar questionador sobre os valores culturais da época, uma ruptura da forma e da ideologia. De acordo com Telles “(...) mais do que simples tendência, a vanguarda representa a mudança de crenças experimentadas no pensamento e na arte do mundo ocidental, desde o início do século.” (1972, p.58). O artista passa a acompanhar a velocidade do mundo, compondo sua obra com um sentido fragmentário e de caráter não acabado, ao passo que assume ao que Eco define como obra aberta:

As poéticas contemporâneas, ao propor estruturas artísticas que exigem do fruidor um empenho autônomo especial, frequentemente uma reconstrução, sempre variável, do material proposto, refletem uma tendência geral de nossa cultura em direção aqueles processos em que, ao invés de uma sequência unívoca e necessária de eventos, se estabelece como que um campo de possibilidades, uma “ambiguidade” de situações, capaz de estimular escolhas operativas ou interpretativas sempre diferentes. (ECO, 2000, p.93)

O olhar sobre o mundo assume outra dinâmica, mudando radicalmente a estética e criando novos paradigmas. Outras percepções artísticas se instalam, com uma atitude mais questionadora em relação à herança cultural. Nesse aspecto, “o germe dessa revolução estética já se fazia presente no Romantismo e no Simbolismo, movimentos artísticos do século anterior” (CARLSON, 2010, p.93).

Assim, surge quase que simultaneamente o Futurismo (1909), o Expressionismo (1910), o Cubismo (1913), o Dadaísmo (1916) e o Surrealismo (1924). Telles esclarece que:

(...) os movimentos de vanguarda na Europa podem ser ordenados em duas frentes opostas e, ao mesmo tempo, unidas por um princípio comum, o de renovação literária. Futurismo e dadaísmo se aproximam, do mesmo modo que encontramos identidade entre o expressionismo e o cubismo. Todos eles concorrendo para o posterior aparecimento do surrealismo (TELLES, 1972, p. 58).

As vanguardas estéticas, como ficaram conhecidas, foram um marco de imposturas e novas compreensões e formatos para o comportamento e valoração do objeto artístico e para a compreensão dos campos estéticos, com ênfase nos intercâmbios artísticos. Para Barthes (2006), as vanguardas teatrais batiam uma contradição peculiar: ao passo que institui uma negação às formas tradicionais de produção e consumo, não sobrevivem sem ter seu próprio composto de consumo, que

via de regra criticam. Esse paradoxo traz visibilidade à fragilidade contida nos manifestos em si.

Contudo, o vanguardismo fez-se mister e bem vindo à existência de reflexão a partir da provocação criativa e contestações contra o *status quo* na arte. Já Jameson (1985) diz que o fim das vanguardas está ligado ao surgimento do *capitalismo tardio* nas artes, que impondo uma valoração ao objeto artístico acabou desgastando o teor de inovação devido à cópia e a massificação artística. Seja como for, as vanguardas foram importantes por trazerem uma nova agenda e liberdade às produções artísticas.

Com exaltação à máquina, ao movimento, ao caráter mutável e transitório da vida, as vanguardas instauram um olhar diferente, entendendo que havia uma convergência entre arte, tecnologia e a ciência, que eram fontes de mobilidade e dinamismo moderno. De tal modo, que um dos repuxos futuristas declarava que todo esse dinamismo não impede que a arte possa ser expressa, produzida e mediada por dispositivos tecnológicos. Sobre a evocação do movimento futurista com a performance e a tecnologia Goldberg (2004), afirma que:

Enquanto as distinções entre arte da performance e outras novas mídias são hoje bastante difusa, requer novas terminologias, novas maneiras de descrever ‘performance’, nesse contexto de trabalho altamente dramático e performativo, é bem claro que o motor histórico da arte e da estética contemporânea e da história da performance e que ela começa como os futuristas. (GOLDBERG, 2004, p. 180)

Os futuristas enxergaram nas máquinas a potencialidade de alterar a percepção, criando poesia no deslocamento, abrindo na arte essa possibilidade de ver em outra dimensão no tempo e espaço. Percebemos que na declaração de que “o tempo e o espaço morreram ontem”, inserido no primeiro manifesto futurista de Marinetti de 1909, traz uma perspectiva histórica e teórica que encontramos em discussões recentes sobre arte e tecnologia, performance e espaços virtuais. O entusiasmo futurista pela exploração dinâmica do tempo e do espaço, bem como a fé na tecnologia relaciona-se inevitavelmente como os últimos desenvolvimentos da performance. (GOMES, 2015, p. 75).

Desta forma, encontramos na performance o substrato criativo para elaboração de uma experiência que articule o estudo das expressividades corporais e vocais, a exploração dos espaços como estímulo à mediação das TICs como territórios de aprendizagem.

III Capítulo - A mídia digital na experiência estética

3.1. Procedimentos metodológicos

“... veleje nesse infomar
Que aproveite a vazante da infomaré
Que leve um oriki do meu velho orixá
Ao porto de um disquete de um micro em
Taipé.”

Gilberto Gil

Neste capítulo descreverei o processo de construção das ações performativas com os dois grupos denominados GE e GT. Como mencionei no capítulo anterior, os experimentos receberam nomes de acordo com a natureza do estímulo dado para a criação das performances: *Meu corpo no espaço* e *catando estrelas por ai...*

Nessa etapa, apresentarei, ainda, os procedimentos, técnicas e ferramentas que foram utilizadas a fim de experimentar uma metodologia que permitisse a inserção às TICs na elaboração de práticas pedagógicas na sala de aula de artes a partir de proposta de ações performáticas.

Nosso intuito é destacar as operações de mediação quando da utilização das TICs nas ações performativas e, para tanto, alguns aspectos e características das novas tecnologias, aqui observadas por Dieuzeide, permitirão a realização prática pesquisa, sendo eles:

- a. o aumento considerável de velocidade e de potência na capacidade de registrar, estocar e representar a informação escrita, sonora e visual, graças à miniaturização, à portabilidade, à digitalização e à compressão;
- b. a capacidade de manipulação imediata da informação, e desenvolvimento de processos interativos, consequentemente ampliando a relação pessoal e dinâmica do usuário com a informação e suas fontes;
- c. o aumento da capacidade de deslocamento, consequente aquisição de referências de natureza cada vez mais universal. (1994, p. 12 e 13).

A partir do entendimento de que o processo investigativo implica questões práticas na interpretação das ações performativas que se constituem um campo de

pesquisa das artes cênicas, bem como de outras linguagens artísticas, a pesquisa, ora realizada se caracteriza pela relação direta do pesquisador na construção de um espaço de atuação e experimentação estética.

Nesta luz, a pesquisa situa-se no campo das artes, especificamente das artes cênicas, mas se coloca em um espaço de fronteira entre outras linguagens artísticas, uma vez que a performance e as TICs se propõem a possíveis hibridações com outros campos de conhecimentos, como área que mantém conexão com diferentes disciplinas, permitindo que os objetos de estudo desses percursos investigativos se mostrem fortemente relacionados ao sujeito e à sociedade, sob a influência de questões que envolvem a construção de aspectos criativos e reflexivos. Esses objetos podem ser localizados não apenas em situações reais e exclusivas de uso da linguagem, mas também a partir de perspectivas interdisciplinares, buscando novos conceitos e outras alternativas teórico-metodológicas.

Assim, a tarefa dessa investigação é antes de tudo buscar compreender e interpretar as posturas, as visibilidades e as questões relacionadas à construção de ações performativas e as relações destas com as TICs na construção e re-significação de saberes e suas articulações como outros conhecimentos.

A pesquisa é de natureza qualitativa intervencionista, caracterizando-se uma pesquisa-ação, a qual é apresentada por Thiollent (1996) com as seguintes definições:

(...) a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 1996, p. 13).

A pesquisa foi estruturada em duas fases: a primeira, promoveu a pesquisa-ação (experimento performático), e abarcou etapas práticas, realizadas de maneira contínua, o que permitiu a realização da ação performática concomitantemente com o aprendizado e o experimento. A etapa I: (*de reconhecimento e estudo da proposta performática*), apresentou à turma o conceito de performance e, realizou-se debates sobre o usos das TICs, seguidos da apresentação do desafio proposto de produzir, realizar e registrar atos performáticos. Já a segunda, a etapa II (*planejamento e realização da ação performática*) constou a realização propriamente dita dos

experimentos, realizada em duas subetapas: estudo e planejamento da proposta e realização da performance. Na segunda fase, foi realizada a mediação e compartilhamento dos atos performáticos experimentados/vivenciados, seguida da análise ou leitura das ações, esta última, realizada posteriormente, após a realização completa da fase I, com todos os encontros e registros. Segue um quadro das etapas:

Quadro 1: Fases da pesquisa.

FASE I – Pesquisa-ação: experimentos performático					
ETAPAS	AÇÃO PRINCIPAL DA ETAPA	ATIVIDADES DA ETAPA	SUB-ETAPAS	PERÍODO (Mês)	Dias
ETAPA 1	Reconhecimento e Estudo da proposta performática	- conceito de performance, - debate sobre TICs,	- desafio de produção de performance	Fevereiro a abril de 2017	15 dias letivos
ETAPA 2	Planejamento e Realização da ação performática	Realização do ato performático	- planejamento e realização da ação performática. - realização da performance.	Abril de 2017	6 dias letivos
FASE II: mediação e compartilhamento dos atos performáticos					
ETAPAS	AÇÃO PRINCIPAL DA ETAPA	ATIVIDADE DA ETAPAS	SUB-ETAPA		
Etapa I	Ação de mediação e compartilhamento dos atos performáticos experimentados/vivenciados	-	-	Maio a Agosto de 2017.	30 dias letivos.
	Análises	-	-	Setembro de 2017 a Janeiro de 2018.	60 dias letivos.

Quanto ao plano de ação das etapas da pesquisa, evidenciamos a geração de um *corpus* que ocorreu a partir da realização de uma sequência de atividades desenvolvidas em duas ações determinadas, tendo cada ação, seus desdobramentos os quais descreveremos nos próximos tópicos.

Esse corpus constitui-se ações performáticas propostas aos discentes como experimento e investigação de elementos intrínsecos e analisados no material de

motivação inicial, ou tema, caracterizados por mediações anteriores de preparação, apresentação, estudo e planejamento de pesquisa à criação de performances.

Os materiais utilizados foram: vídeos de experiências performáticas e de espetáculos, textos informativos, poesias, plataforma informacionais (corpocidade/corpografia e corpo pixo) e etc.

Para o registro e transmissão das ações performativas, utilizamos aparelhos de telefone móveis – tipo *smartphones*¹⁴ com acesso à internet, além de um aplicativo de comunicação *WhatsApp Messenger*¹⁵ para o compartilhamento das ações performativas.

Assim, instituiu-se, grosso modo, como recurso de registro, transmissão e mediação, o telefone, a internet e um aplicativo de comunicação, essa escolha deu-se por ser o celular o equipamento de mais fácil acesso para os nossos alunos e pelas inúmeras funções que esses aparelhos podem desempenhar, se convertendo em centrais multimídias, permitindo ao usuário gravar vídeos e áudios, fotografar, jogar, ouvir músicas, compartilhar e receber diversos conteúdos.

Segundo pesquisa do Instituto Getúlio Vargas realizada em 2017¹⁶, o País tem 198 milhões de celulares inteligentes em uso, superando a quantidade de computadores por habitante. Já a quantidade de usuários da internet, os dados levantados pela Empresa Brasileira de Comunicação – EBC¹⁷, o Brasil conta com aproximadamente de 59% de usuários conectados. Outro dado relevante é quanto aos usuários do aplicativo *Whatsapp*, O país já conta com 120 milhões de pessoas que utilizam o aplicativo, segundo levantamento feito pela própria empresa administradora do *Whatsapp Messenger*¹⁸.

¹⁴Os smartphones são híbridos entre celulares e computadores. Não têm o hardware potente de um PC, mas também não são tão simples quanto um telefone. Eles englobam algumas das principais tecnologias de comunicação em somente um local: internet, GPS, e-mail, SMS, mensageiro instantâneo e aplicativos para muitos fins. Para muitos, é como ter o mundo ao alcance de um simples toque. In: <http://www.techtudo.com.br/artigos/noticia/2011/12/o-que-e-smartphone-e-para-que-serve.html> Acesso em 04/04/2018>

¹⁵O *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens instantâneas disponível para diversas plataformas de smartphones. Com ele, você pode enviar e receber mensagens de texto, imagens e arquivos multimídia sem custos adicionais já que a comunicação é estabelecida pelo seu plano de dados móveis 3G/4G/EDGE ou a conexão *Wi-Fi* do dispositivo. Você também pode compartilhar sua localização e fazer chamadas gratuitas para outros usuários, esteja em que país estiver.

¹⁶In: <http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,ate-o-fim-de-2017-brasil-tera-um-smartphone-por-habitante-diz-pesquisa-da-fgv,70001744407> acesso em 06/04/2018.

¹⁷<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-10/relatorio-aponta-brasil-como-quarto-pais-em-numero-de-usuarios-de-internet> acesso em 06/04/2018.

¹⁸In: <https://olhardigital.com.br/noticia/whatsapp-revela-numero-de-usuarios-no-brasil/68604>. Acesso em 06/04/2018.

Obviamente, há que se observar que essa realidade conta com variáveis, que vão desde o contexto regional às condições sócio econômicas de cada região do país. Entretanto, para a realização da pesquisa, adotamos o compartilhamento dos aparelhos entre os alunos, podendo trabalhar também as questões de cooperação dos saberes, entendendo como uma importante prática pedagógica.

Os alunos participantes que não possuíam os celulares puderam utilizar os aparelhos dos colegas, essa ação ganha um sentido mais amplo, uma vez que não só o equipamento foi compartilhando, mas os saberes na utilização desses equipamentos também integraram esse processo.

Entendemos que envolver essa cooperação de saber tem se tornado um importante aliado no processo de aprendizagem. Compreender essa relação e seus desdobramentos práticos com seus significados também é um ponto de apoio importante dessa pesquisa.

Pensando, de um lado, que tais usos respondem às demandas culturais vigentes, transformando os aparelhos e sua capacidade comunicativa em dispositivos integrados de intercomunicação, ou como já temos assinalados, concebidos como **plataformas intercomunicativas de interação**, capazes de promover o compartilhamento das experiências e expandir territórios de saberes. Por outro lado, consideramos que:

A educação se cumpre num diálogo de saberes, não em simples troca de informações, nem em mero assentimento acrítico a proposições alheias, mas na busca do entendimento compartilhado entre todos os que participam da mesma comunidade de vida, de trabalho, de uma comunidade discursiva de argumentação. (MARQUES, 1996, p. 14)

Outro aspecto que corrobora para a adesão às práticas colaborativas desta ação é o fato de que as turmas são formadas por crianças e jovens de 10 a 16 anos, assim, há uma heterogeneidade de saberes, o que cria um ambiente de troca e cooperação, onde as soluções de problemas podem surgir da reflexão sob a orientação do professor ou de outro companheiro mais capaz, produzindo um espaço de mediação de conhecimento a que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP.

Sobre isso, Bissoli (2005) aponta o conceito como sendo as capacidades que se desenvolvem no processo de formação da criança. No processo de mediação, seja pelo professor, ou por outra criança mais experiente, os saberes são compartilhados,

ampliando não só as competências de quem aprende como também as de quem ensina, ampliando os processos de construção da autonomia do sujeito.

3.2. A organização dos fluxos informacionais para a cooperação dos saberes

Inicialmente, criamos dois grupos no aplicativo de comunicação (*Whatsapp*), um para cada experiência. O primeiro como todos os alunos e professores da escola chamado *Performance no espaço virtual* e o segundo só com os alunos do curso de teatro do qual sou professora, a esse dei o nome de *teatro virtual*. Em ambos, as seguintes mensagens foi compartilhada:

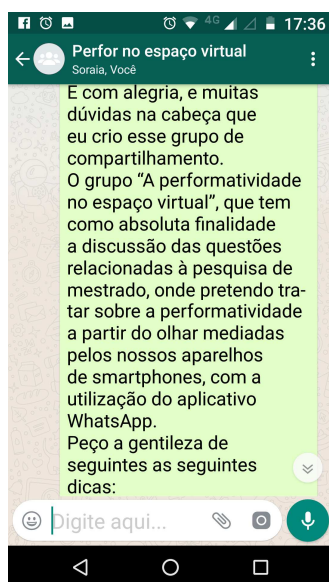


FIGURA 1: Print do GE – Performance no espaço virtual.
Fonte: o autor, 2017.

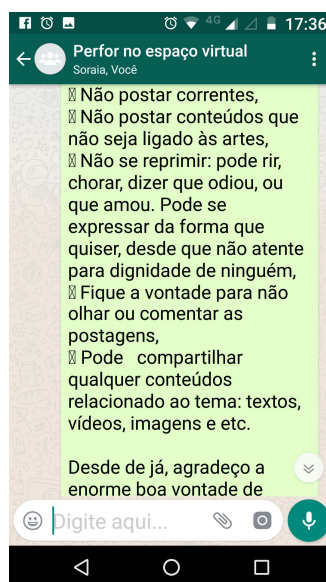


FIGURA 2: Print do GE - Performance no espaço virtual.
Fonte: o autor, 2017.

Acredito não ser necessário apresentar o que foi compartilhado no outro grupo, uma vez que o texto tenha sido o mesmo. É importante salientar a necessidade de estabelecer regras para o uso de comunicação em grupos de compartilhamento de informação (*Whatsapp*), sendo muito comum entre esses grupos, circular variados conteúdos que nem sempre tem o propósito da vinculação do grupo, desta forma, se faz necessário planejamento e organização, já que, “devido à rápida e dinâmica troca de mensagens, a condução das interações entre os participantes pode se tornar

problemática, interferindo negativamente nos resultados esperados”. (ARAÚJO e JUNIOR, 2015, p. 13)

Para efeito didático, produzimos um quadro com as informações mais importantes para tornar mais claro como se desenvolveram as atividades práticas da pesquisa da primeira fase, cujo intuito articula introduzir conceituações e fomentar a realização da ação performática.

Quadro 2: Planejamento das ações performativas.

Ação Performativa	Grupo	Grupo no Whatsapp	Natureza do estímulo	Local	Nº de participantes Presenciais	Nº de participantes no aplicativo
Meu corpo no espaço	GE – Grupo formado por todos os discentes e docentes da escola	Performance no espaço virtual	Espaços urbanos, corpocidade e corpografia	Fundação Espaço Cultural José Lins do Rego	81 alunos	76
Catando estrelas por ai	GT – Grupo formado por alunos de teatro – turma da professora Fabíola Moraes	Teatro Virtual	Poesia paraibana – corpo e palavra	Estação Ciências – Anexo - Estação das Artes/Casa das Artes	18 alunos	16 alunos

Segue abaixo a relação da equipe de professores, especialista e técnico que participaram do projeto. É importante ressaltar que o corpo técnico e docente da escola é formado por artistas-docentes que atuam na cena cultural do estado da Paraíba. Isso tem sido bastante significativo, uma vez que, aliados aos procedimentos sistematizados pela pedagogia do ensino das artes, também recorreremos de maneira quase que orgânica as nossas biografias formativas, em que a nossa prática não se encontra dissociada das práticas artísticas e das reflexões estéticas.

Quadro 3: Equipe docente e técnica da CDA:

Nome	Função	Etapas do projeto
Fabíola Moraes A. Teixeira	Professora de teatro da Casa das Artes, atriz e pesquisadora da pós-graduação: ProfArtes/ Mestrado	Responsável pela pesquisa.
Ingrid Trigueiro	Professora de teatro e atriz	Primeira ação performativa
Sheila Fadja	Professora de artes visuais, artista visual	Primeira ação performativa
Alex Monteiro	Professor de artes visuais, artista visual e arquiteto	Primeira ação performativa
Christiane Alves	Professora de música e maestrina do Coral Vozes da Infância, cantora lírica e harpista	Primeira ação performativa
Soraia Bandeira	Preparadora vocal e corporal da Casa das	Primeira ação performativa

	Artes, cantora popular	
Manoel Theofilo	Professor de música e pianista do Coral Vozes da Infância, pianista	Primeira ação performativa
Amélia Nóbrega	Diretora da Casa das Artes	Primeira ação performativa
Liuba Medeiros	Psicóloga escolar, produtora de cinema e coordenadora do tim tim cineclub – PB.	Primeira ação performativa

Dado estes contextos estruturais e de colaboração à realização das propostas de experimentação desta pesquisa, passaremos nos próximos tópicos a tratar na natureza específica de cada experiência, procurando descrever os procedimentos à realização das ações de forma mais clara possível.

3.3. Experiência e performance

Uma das tarefas do educador é tornar o processo de ensino interessante para os alunos. Estabelecer uma relação entre a sala de aula e o mundo, pode ser o primeiro passo para tornar o processo de aprendizagem significativo. Para Ausubel, ao falar da cognição e aprendizagem, esta é

dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. (AUSUBEL, p, 78, 1980).

Entretanto, isto nem sempre é fácil mesmo dentro de uma estrutura escolar não formal, em que o número de alunos é reduzido, como na CDA. Ainda que a presença não seja obrigatória, uma vez matriculado, exige-se do aluno uma presença constante: com três faltas consecutivas, ele perde sua vaga na escola. Assim o que os leva a frequentar a instituição é a vontade de se colocar dentro de um processo de aprendizagem estético, seja na música, nas artes visuais ou no teatro.

Neste sentido, os discentes se encontram muito mais dispostos a aprender; não há, como na escola formal, uma obrigatoriedade. Ao contrário, as práticas da CDA, fazem com que o prazer de aprender seja o propulsor do processo. Uma vez o discente aderindo ao processo proposto de educação estética, teremos como foco central a prática das linguagens artísticas, possibilitando ao discente e ao docente, a experiência criativa

como chave do processo de ensino e aprendizagem, entendendo as práticas expressivas como um espaço para o exercício da autonomia, ampliação do senso crítico e a construção de outras possibilidades de ver e atuar no mundo.

Propiciar a experiência ativa é a forma mais elaborada de apreender o conhecimento, pois unifica e potencializa processos de inteligência. Como forma de ampliar as possibilidades, a proposta de experienciar o estudo e construção de ações cênicas, buscando trazer para a parceria dentro e fora de sala de aula as TICs, ancorando-se em novos meios de comunicação, entendendo que não estamos mais tratando de um novo paradigma, o mundo digital é sim uma realidade, despertando o interesse crescente, propiciando descobrir novos padrões de relações e estabelecendo outro espaço de construção do saber e de outra categoria da inteligência, as inteligências coletivas que podem ser desenvolvidas pelo uso das TICs.

Segundo Lévy (2003, p. 28), a inteligência coletiva é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Com tais tecnologias, os saberes dos indivíduos poderão estabelecer um espaço de sinergia, e se articular em uma proposta de construção colaborativa de uma experiência estética, a fim de despertar o olhar e o interesse dos alunos para as artes da cena.

A todo o momento, somos “bombardeados” por uma infinidade de informação vinda pelos mais variados canais, não só somos “consumidores” de conteúdos, mas também produzimos e compartilhamos em um fluxo caótico. Textos, documentos, imagens, sons, se articulam em uma rede de infinitas possibilidades. Para Ings (2006):

Isso pode ampliar o potencial de conjunto de inteligências humanas, favorecendo processo de internalização e externalização, e possibilitando a modificação de funções cognitivas – como percepção, memória, imaginação, raciocínio – pela experiência coletiva no caberespaço, que permite a coordenação, expansão e consulta de uma memória comum. (INGS, 2016, p. 103)

A experiência estética e criativa sempre dialogou como a inovação tecnológica, percebe-se que o próprio homem se redefine tecnologicamente a cada inovação que surge, e a cada evolução tecnológica, há uma evolução no grau de construção de subjetividade da sociedade, seja coletiva ou individual.

Assim, essa pesquisa, se propõe a experiência do teatro e das TICs, como uma construção de natureza do jogo, refletindo a cena como potencialidade de expansão dentro de um processo multifacetado que caracteriza o teatro do século XX e XXI. Pensando em diferentes formas de teatralidade, cujo traço que mais nos interessa é o do jogo nas relações com própria vida e a capacidade de vivenciar outros territórios de natureza híbrida, como possibilidade de mobilizar outras perspectivas da cena a partir da *experiência* ativa e significativa, os atos performativos propostos.

Desta forma, recorrer aos pressupostos lançados da arte como experiência calcada no pensamento de John Dewey (2010) e outros teóricos da pedagogia e do teatro nos parecem condição essencial. O pensamento de Dewey está baseado em uma visão pragmática, onde a experiência artística se constrói da necessidade, do prazer e satisfação envolvida pela experiência estética, cujo impulso é dado pelo próprio contexto no qual se insere o indivíduo. É a experiência efetiva que torna a aprendizagem significativa.

A arte deve fazer parte da experiência da vida, ela integra os propósitos e valores da existência, nasce dos processos de interação entre organismo e meio, o que Dewey (2010) chamou de experiência. Na medida em que o sujeito se permite a uma experiência ele não apreende o mundo, mas torna-se capaz de afetar e de ser afetado pelo mundo. Larrosa se incorpora a esse pensamento quando diz que: o que faz sentido é “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia acontece muita coisa, mais quase nada nos toca.”(2002, p. 21).

Para ele, não basta ser vivente, tem que colocar-se na experiência da existência para que ela seja significativa. Isso diz muito sobre a autonomia e a alteridade do sujeito. Ele complementa essa percepção dizendo que:

O saber da experiência tem a ver com a elaboração do sentido ou sem-sentido do que nos acontece, trata-se de um saber finito ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana em particular. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. (...) o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto que o encarna. Não está como o saber científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou, em definitivo, uma forma humana singular de estar no mundo que é por sua vez ética (no modo de conduzir-se) e estética (um estilo). (LARROSA, 2002, p. 27)

Assim, a noção de experiência passa a ser uma necessidade para o exercício reflexivo do ensino de teatro. Operar o conceito de experiência na perspectiva de propor um trajeto de uma prática pedagógica e artística, observando sempre as relações estabelecidas no jogo das ações cotidianas e nas relações com a própria existência, o percebendo o quanto há de teatral e performático na própria existência.

Spolin (2000, p. 3) revela que a “experienciar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isso significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo.” Para Koudela e Junior (2015) experimentar algo cenicamente,

caracteriza-se pela pesquisa, (prática e reflexiva), exposição (pública ou restrita) e compartilhamento de um momento privilegiado ou fixado, sob qualquer critério, do desenvolvimento do processo de elaboração cênica, com vistas à exploração e ao debate dos seus limites e possibilidades expressivas e estéticas. (KOUDELA E JUNIOR, 2015, p. 72)

Desta forma, com já afirmamos anteriormente, nosso objeto de investigação se localiza no lugar da prática e da reflexão, onde a *experiência* se constitui como caminho viável para pesquisa teatral na medida em que viabiliza a aquisição corpórea-sensorial na construção de ações performativas. A experiência de transpor os estímulos do ambiente (*meu corpo no espaço*) e da palavra (*catando estrelas por aí...*) em ações resignificadas e mediadas pela tecnologia, propondo a interação entre o dentro e fora da escola, estabelecendo uma relação direta como o além do espaço físico, buscando, por meio dos jogos performáticos, possibilidades de habitar outros espaços: o espaço virtual; provocando, a partir deles, redes intercomunicativas em territórios de saberes compartilhados.

IV Capítulo - A poesia no corpo virtual

4.1. O meu corpo no espaço

A primeira ação performativa aconteceu com todos os discentes da Casa das Artes. Oriunda de vários encontros anteriores (02 de preparação e 01 de planejamento), a ação do experimento ocorreu no dia 16 de maio de 2017.

No centro dos objetivos estava à intenção de integrar todas as linguagens dentro de uma proposta metodológica tendo as TICs como suporte de mediação. Optei por não chegar com uma proposta de ação fechada, para assim poder compartilhar algumas ideias com os professores, com vista nos conteúdos que cada turma estava trabalhando.

Poder construir uma proposta de performance a partir das experiências desenvolvidas nas outras linguagens artísticas nos pareceu o mais viável e promissor, uma vez que a opção pela performance se deu justamente por essa características de ser uma arte de fronteira e com livre trânsito entre as linguagens artísticas, também por ser uma arte que possibilita incorporar a tecnologia como prolongamento do espaço de atuação.

Nas reuniões de planejamento da CDA, sempre compartilhamos os conteúdos que estão sendo trabalhados por todas as linguagens, trabalhamos na perspectiva da interdisciplinaridade, de forma a manter uma integração entre os alunos e as propostas pedagógicas da CDA. Durante o primeiro semestre, trabalhamos nosso planejamento na intenção de abordar os conteúdos traçando um paralelo entre eles e o tema gerador – que só é adotado de forma efetiva no segundo semestre.

No planejamento, nos foi apresentado pelos professores de artes visuais alguns conceitos que estavam sendo trabalhados em sala de aula: espaços urbanos, corpocidade/corpografia¹⁹, performance, espaços e tecnologia. Vi, nesses conceitos, grandes potencialidades de articulação para a produção experimental em teatro.

¹⁹ O termo corpografia, para designar um tipo de registro da cidade no corpo de seus habitantes, foi inicialmente sugerido pelo arquiteto urbanista Alain Guez, a partir da leitura do artigo “Éloge des errants l’art d’habiter la ville” apresentado por Paola Berenstein Jacques no Colóquio Cerisy-la-Salle em setembro 2006, publicado em: BIASE, Alessia e Bonnin Philippe, “L’habiter dans la poésie première – actes du colloque de Cerisy-la-salle”, Éditions Donner Lieu, Paris 2008. Desde 2007, a ideia vem ganhando aprofundamento pelo enfoque co-adaptativo dos estudos dos processos de interação entre corpo e ambiente desenvolvidos a partir da parceria entre Paola Berenstein Jacques e a pesquisadora de dança Fabiana Dultra Britto. In: http://www.corpocidade.dan.ufba.br/2010/LIVRO_CORPOCIDADE.pdf acesso em 08/03/2017.

A percepção de que somos parte do ambiente, “e que a cidade é um fenótipo estendido do corpo” (BRITTO, 2009, p. 15), no parece traçar um paralelo com o entendimento de Levy (1999) sobre os espaços virtuais, evocado por ele como sendo prolongamentos cognitivos, um corpo expandido, espaços de interação que são modificados pelo sujeito e também os modificam.

O estudo do conceito de corpocidade ou corpografia surge na Universidade Federal da Bahia, numa parceria entre o curso de Arquitetura e Urbanismo e o curso de Dança. A pesquisa tem como princípio o cruzamento entre a compreensão e estudo sobre a cidade, levando em consideração o olhar para a cidade a partir da habitação, das pessoas que vivem nela, da dimensão social, chegando à dimensão do corpo que habita, entendendo que o corpo e a cidade são instâncias da mesma vida.

A professora Fabiana Dultra Britto, pesquisadora do tema, esclarece que

As corpografias formulam-se como resultantes da experiência espaço-temporal que o corpo processa, relacionando-se com tudo o que faz parte do seu ambiente de existência: outros corpos, objetos, ideias, lugares, situações, enfim; e a cidade pode ser entendida como um conjunto de condições para essa dinâmica ocorrer. O ambiente (urbano inclusive) não é para o corpo meramente um espaço físico disponível para ser ocupado, mas um campo de processos que, instaurado pela própria ação interativa dos seus integrantes, produz configurações de corporalidade e ambiência. (...) a cidade assim concebida como um campo de processos atua não somente como um co-fator de configuração da corporalidade de seus habitantes, mas inclusive como condição de continuidade das próprias corpografias que contribui para formular. (BRITTO, 2009, p.16 e 17)

Consciente da tarefa crítico-criativa, que todo artista-docente imputa ao que se lhe chega ou acontece, transformando fatos, conceitos, ideias, acontecimentos e sensações em poéticas culturais, foi instantâneo o entendimento, a partir da noção de corpocidade, de que há um crescente desenvolvimento do espaço de existência que podem tornar-se espaços de experiências.

Diante de tais percepções, decidi produzir o desafio (o experimento performático ligado à ideia de prolongamento do corpo) a mim e à turma de teatro da Casa das Artes que iria tomar a noção de prolongamento do corpo como sendo o primeiro suporte de informação, o seu prolongamento imediato será o espaço que esse corpo habita, entendido por Britto (2009) como um campo de integração e interação, que produz infinitas combinações e configurações. Outro prolongamento da existência estaria nos espaços virtuais, espaços de potencialidade de existir e que produz uma

inteligência coletiva, na medida em que promove um novo espaço de experiência e sinergia de inteligências.

Essa provocação de “prolongamentos” trazida pelos professores de artes visuais, disponibilizadas em vídeos de experiências realizadas pelo grupo de pesquisa da UFBA, além de todo material disponibilizado na *plataforma corpocidade*, ganhou outros contornos, trazendo outros desdobramentos desse conceito de corpografia e corpocidade.

Para incrementar a proposta em criação coletiva, foi convocada para discussão do tema a experiência do *corpografia do pixo*, em que, segundo o ideário da estética do Pixo:

A experiência estética do corpo que tenta criar uma dança, agora atravessa o corpo do indivíduo que passa, no encontro dos dois que dançam livremente uma dança de rua. O corpo e o pixo como uma simbiose, exalta a pixação ora configura e desconfigura os estados fixos, os cenários das ruas sem o pixo nada seria. Corpografias do pixo é um ato - ação que traduz com o corpo o lugar de resistência dos pixos, onde vem manipulando os meios normativos da vida civilizatória urbana. É presente, simples, frontal, incompreensível, vesgo, uma massa de *tags* e instruções de nomes labirínticos para cada pixação uma dança estranha (PIXO, 2017²⁰).

Assim, fomos trilhando na construção de uma experiência que pudesse acomodar os vários conceitos suscitados pela pesquisa - performatividade, virtualidade, espaços de potência, territórios de compartilhamento de saberes - que se articulavam na busca de uma proposta de ação performativa e tendo como foco a ampliação dos espaços de comunicação e prolongamento do corpo.

Com a criação do grupo (*Performatividade no espaço virtual*) no espaço virtual – ainda só com os professores e técnicos – foram compartilhados vídeos com outras experiências. E assim a discussão sobre o tema continuou no espaço virtual. A cada vídeo compartilhado, uma nova “janela de possibilidade” se abria. A partir dessa discussão presencial e virtual, construímos a proposta da primeira experiência de ação performativa. Como parte do experimento, realizamos uma aula com todos os alunos e professores da Casa das Artes, de acordo com o plano de aula apresentado abaixo:

²⁰ In: <https://www.facebook.com/corpografiasdopixo/> acesso em 03/03/2017.

Quadro 4: Plano de aula

Conteúdo	Objetivo	Desenvolvimento	Avaliação	Recurso Didático	Carga horária
Performance/ Performatividade, Espaços urbanos, corpografia e espaços virtuais.	Apresentar os principais conceitos de performance e de corpografia.	Exposição do tema, Apresentação de vídeos sobre experiências de performances urbanas usando como tema a corpografia, realização de exercícios de corpografia, filmagem, roda de conversa.	Roda de conversa.	Sala, projetor e tela e celular.	03 horas-aula.

Realizamos a aula trazendo uma conceituação sobre o objeto de estudo, utilizando os vídeos das experiências realizadas pelas e dançarinas pesquisadoras do projeto Corpocidade/corpografia, bem como das dançarinas-pesquisadoras do projeto *Corpo pixo*, assim como mostra a figura abaixo:



Figura 3: Alunos realizando exercício de sonoridade.
Fonte: o autor, 2017.
Vídeo apresentado: corpografia do pixo.
Fonte: fanpage²¹

Alguns registros desses momentos informam por si a adesão e fascínio que a proposta começava a produzir nos grupos da escola. Na imagem acima, os alunos observam a experiência realizada pelas performes, onde a pichação passa a ser vista como uma cartografia, sendo que parte da experiência urbana fica grafada em uma

²¹ In: <https://www.facebook.com/corpografiasdopixo/> Acesso em 13/04/2017.

linguagem incompreensível para oralidade, no entanto abertas à compreensão via linguagem artística. No exercício, os alunos exploram a potencialidade sonora do *pixo*, tentando re-significar a imagem em escalas musicais.



Figura 4: frame de vídeo de discentes realizando exercício de corpo e voz.

Fonte: o autor, 2017.

Vídeo apresentado: corpografia do *pixo*.

Fonte: fanpage²²

Como desdobramento dessa experiência, exercitamos uma dança, tendo mais uma vez como estímulo o *pixo*, criando uma composição de corpo e da voz, exercitando a capacidades de improvisação em ações performativas. Nesse exercício, já foi possível perceber questões ligadas à virtualidade, uma vez que trabalhamos como uma ação gravada, onde o aqui e o agora estavam apreendidos em outro tempo e espaço.

Desta forma, é possível dar acesso a outras cenas que não estejam impressas no presente, contemplando a dimensão do *ver*, como um dos pontos essenciais para a construção da percepção estética. Assim os espaços virtuais tendem a ampliar as possibilidades e acessos, uma vez que a cena que se desenvolve pertence a outros espaços e deste que apreendida em memórias digital, torna-se passível de serem compartilhadas em ambiente virtuais, ampliando as potencialidades de existência.

Ao final da aula, realizamos uma roda de conversa, a fim de verificar as impressões dos discentes a respeito do tema. Na conversa, alguns alunos falaram sobre suas impressões. Segue abaixo algumas falas dos participantes:

A princípio, quando começamos a ver o vídeo, eu não entendi direito, mas aí “a fixa foi caindo” e entendi que o que elas estavam fazendo, os movimentos que se entrelaçavam com o que estava pichado na parede. Quando eu tive a experiência de fazer, eu senti que estava dançando sem música, então eu percebi que não precisava de música para dançar, eu só precisava de uma inspiração. (Hayeres Victória, 2017²³)

²² In: <https://www.facebook.com/corpografiasdopixo/> Acesso em 13/04/2017.

²³ Depoimento registrado em vídeos e disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Nessa aula, trabalhamos com a capacidade de percepção dos alunos, com a intenção de perceber os níveis de atenção sobre as relações de ocupação de espaço, e como essa ocupação pode dialogar com os movimentos, e como a ocupação urbana influencia as relações de comunicação e estabelecem uma nova relação como os espaços.

Outra aluna observou a estranheza que a experiência lhe causou e como o olhar “da rua”, ou seja, do espectador pode tomar caráter modelar de nossas ações, disse ela:

Achei um ato de coragem das bailarinas fazerem isso no meio da rua, sabendo que tem pessoas que *vão* criticar, chamando elas de loucas, mas tem pessoas que *vão* admirar a coragem delas. Para mim, isso é arte, tudo que o ser humano faz de diferente é arte, e merece o meu aplauso. (Aleide Beatriz, 2017²⁴)

Considerando esses e outros discursos dos alunos sobre a experiência performática vivenciada, percebo como o lugar do olhar, da percepção de si, evoca o lugar da experiência, que se dinamiza a partir da surpresa, da estranheza à descoberta e consciência do lugar e da forma como o corpo se molda e é moldado pelo espaço. Depreende-se ainda, dos depoimentos, uma singular percepção: a coragem de experimentar as formas como o espaço urbano nos afeta, e como essas relações se impõem. A ação performativa da artista causa estranheza pelo inusitado. Outro aspecto interessante é o entendimento do que é arte e como a compreendemos no nosso cotidiano.

Outras questões surgiram com esse mesmo questionamento, como “será que isso é arte?” A questão foi levantada por outro aluno, mas desta vez com relação à pichação. Para ele, pichação não é arte, é apenas sujeira que enfeia a cidade. Em defesa da pichação, outro aluno de artes visuais, retruca: “não denigra a arte dos outro, pichação é uma forma de comunicação!”.

Em meio à discussão provocada pela turma, percebo que a experiência estava se realizando, sem a intenção de responder de forma categórica qualquer que fosse a indagação, muito pelo contrário, o experimento se propõe levantar questões relacionadas à experiência estética, que tomando como base a performance e, adotando nessa etapa, as questões relacionadas aos espaços urbanos, de como ele provoca nossos

²⁴ Depoimento registrado em vídeos e disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

sentidos e de que forma podemos lê-los com o nosso movimento, sendo essas provocações matéria prima para a experiência.

4.1.1. Primeiro experimento

Para a realização do primeiro experimento, escolhemos um local que possibilitasse as ações performativas com um grupo de 80 crianças e jovens. Não poderíamos tomar o espaço da rua, pois o número de alunos não permitira que a experiência ocorresse de forma segura. Assim, a Fundação Espaço Cultural José Lins do Rego, localizado na Rua Abdias Gomes de Almeida, Tambauzinho – João Pessoa – Paraíba, foi escolhido para acolher a realização do experimento.

Em 16 de maio de 2017, às 14 horas, chegamos ao Espaço Cultural. Reunimos-nos no Teatro de Arena, lá foram dadas as orientações para a realização da ação performativa:

Quadro 5: Quadro de orientações.

QUADRO DE ORIENTAÇÕES
1. Os alunos seriam divididos em sete grupos de acordo com o número de professores;
2. A divisão seriam de modo que todos os grupos contassem com alunos de todas as linguagens artísticas ensinadas na escola: teatro, música e artes visuais;
3. Os alunos deveriam observar os aspectos físicos (arquitetura, equipamentos e etc.), sonoridade, forma, movimento, luminosidade, fluxo, proporção, e outros aspectos que entendessem como pertinentes;
4. A partir da observação, os alunos deveriam experienciar no corpo como esses elementos afetassem sua percepção;
5. Com base no que foi observado, como o corpo e voz poderiam agir no sentido de integrar esse espaço, dando outros significados;
6. Os alunos deveriam filmar com o celular a experiência uns dos outros;
7. Depois de filmado, eles deveriam compartilhar no espaço virtual (<i>Whatsapp</i>) para que os outros grupos pudessem ver;
8. O grupo também deveria ver o que foi realizado;
9. A partir do que tenha sido visto do que foi produzido pelo grupo, eles deveriam buscar outras formas de realizar a ação;

- | |
|--|
| 10. Ao final, todos deveriam compartilhar as experiências no ambiente virtual; |
| 11. Por fim, todos deveriam retornar ao teatro de arena, onde encerraríamos a atividade. |



Figura 5: Teatro de Arena do Espaço Cultural - alunos da Casa das Artes.
Fonte: o autor, 2017.

Vê-se, grosso modo, que essas *orientações* abarcam vários propósitos de nossa pesquisa, no que se refere aos pressupostos do *ver* e do *fazer*. A um só tempo são guias à realização do experimento (o ver, observar o espaço), que inaugura uma percepção subjetiva dos sujeitos da experiência; ao passo que também adentra na construção de uma relação com o ato de produzir (fazer), direcionando a ativação de uma interação própria, individual ou coletiva do corpo com o espaço, unificando-os em molduras expressivas. Esse mesmo “fazer”, quando nas instâncias da sociabilização, é plena integração, compartilhamento dos saberes vivenciados, descobertos, tendo como operador a ideia de que a aparelhagem eletrônica utilizada é menos um dispositivo tecnológico, e mais uma **plataforma intercomunicativas de interação**, tornando-se novamente ato-potência do “ver” sobre o objetivo experimentado, produzindo com isso, “semióticas infinitas”, como assevera Pierce (1990) ao descrever o processo de produção de sentido gerados pelos signos.

De modo que no jogo proposto – a experiência em si – da vivência performativa, os alunos e professores deveriam observar: forma (arquitetura), sonoridade, movimento, fluxo, intensidade, espaços vazios e espaços ocupados, ritmo e outros aspectos que tomasse como relevantes dentro do espaço cultural.

Algumas questões foram colocadas como provocações: “O que nesse espaço me afeta?”, “Como meu corpo integra o ambiente?”, “Quais os sentidos e significados desse espaço me traz?”, “Como meu corpo e voz podem se colocarem nessa experiência?”, “Como vejo minha ação performativa em um espaço virtual?”.

O objetivo era experimentar as possibilidades que os espaços urbanos têm de afetar os sentidos, tomando o conceito de Spinoza (2009) como referência, que por afeto compreende as afecções do corpo, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída; para o filósofo, o corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras. Assim, pensando na perspectiva de que os sujeitos podem ser afetados uns pelos outros e pelo ambiente em que estão inseridos. No caso específico desse experimento, o espaço urbano foi escolhido por ser rico em estímulo (um espaço cultural). Considerando que o aluno/performer se relaciona com o todo e, ao mesmo tempo, com o recorte dessa ação deslocada para um ambiente virtual.

Com isso, trabalhar com o material imagético e simbólico pode servir como eixo mobilizador para a pesquisa das relações de ocupação de espaços e tendo as TICs como ambiente expandido, território de compartilhamento de experiências de aprendizagem, permitindo a todos os participantes do experimento, compartilhar as ações performativas, criando assim, outras possibilidades de aprendizagem, uma vez que as ações sejam compartilhadas por todos e estejam à disposição para serem assistidas e comentadas, deflagrando um processo de apreensão de noções conceituais do ensino de teatro. Para tanto, buscamos, “por meio de experimentação e análise, as possibilidades de utilização metodológica das imagens nos processos de apreensão de conhecimentos relacionada ao espaço”. (CARNEIRO, 2013, p. 25)

A prática desenvolvida procurou trabalhar a capacidade do aluno/performer para ampliar seu nível de atenção em relação a seu próprio corpo a partir de improvisações e construções de partituras cênicas, levando-o a vivenciar experiências que apontassem caminhos para novas relações criativas. E, mais uma vez, no entender de Carneiro: “abrindo possibilidades de uma relação dinâmica naquele que a observa, tornando-a, assim, bastante rica para o processo de desenvolvimento das questões relativas a movimento, espaço e outras percepções ligadas a aspectos criativos da interpretação.” (CARNEIRO, 2013, p. 29)

Para efeito de análise, adotamos a seguinte dinâmica: os alunos foram divididos em sete (07) grupos. Em cada um destes, um professor se articula como responsável para adotar a dinâmica que entendesse como mais viável.

No grupo em que trabalhei, adotei a seguinte configuração: cada aluno deveria desenvolver o seu trabalho individualmente; no segundo momento deveriam trabalhar em duplas e, em um terceiro momento, trabalharem reciprocamente, isto é, com o grupo todo. A orientação foi para que a performance buscasse articular todos os movimentos que ajudasse a criar um corpo único, mesmo que cada indivíduo imprimisse as suas próprias características de ritmo e movimento.

Iniciamos com a observação do espaço - importante salientar que acontecia a montagem de uma feira sobre empreendedorismos na Praça do Povo do Espaço Cultural. Sendo assim, havia muito material e ferramentas espalhadas pela praça, bem como uma profusão de sonoridade (serra, martelo, pessoas falando, etc.) Pedi que os alunos/performers observassem o espaço, prestassem a atenção às coisas pequenas, grandes, escondidas e às muito aparentes. Pedi ainda que eles trabalhassem individualmente, explorando o ambiente, procurando no espaço o que lhes chamasse mais atenção e quais possíveis relações encontradas entre “o encontrado” e o corpo. A intenção foi que o alunos/performer se apropriasse simbolicamente do espaço, da sonoridade e do movimento, de todos os aspectos que chamassem atenção.

Em seguida, o aluno/performer deveria explorar o seu corpo no ambiente, tentando incorporar em movimento e intenção, tudo que foi apreendido por ele. Ao fazer o levantamento de pontos importantes para a investigação, o participante pode perceber e reconhecer as qualidades presentes no espaço. Assim, foi possível perceber os alunos/performers se apropriarem dessas qualidades em sequências de movimentos que apresentavam força, delicadeza, equilíbrio, desequilíbrio, fluidez.

Na sequência apresentada abaixo, o aluno/performer desenvolve uma série de ações físicas que procuraram dialogar com a estrutura de ferro que sustenta o teto do Espaço Cultural. Como podemos ver as linhas retas, equilíbrio e desequilíbrio, tensão e leveza, deram forma a uma espécie de partitura corporal. A ação foi filmada por outro aluno e posteriormente, compartilhada no ambiente virtual.



Figura 6: frame de vídeo de aluno/performer explorando o espaço.

Fonte: o autor, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Ao observar o experimento no espaço virtual, posso pensar em várias questões relacionadas à expressividade do corpo, à capacidade de apreensão do simbólico nas relações estabelecidas entre o sujeito e o espaço; na teatralidade como o aluno percebe as formas duras da estrutura do prédio e de como o corpo é nossa primeira experiência, ele é a origem de nossa organização psicomotora, cognitiva e afetiva, é o lugar de onde tudo se dá, ele não é o meio pelo qual as informações simplesmente passam, ao contrário, é o lugar onde todas as experiências são sintetizadas, reelaboradas e redimensionadas, o corpo é o lugar da experiência performativa por excelência.

Durante a realização do experimento, os alunos foram atualizando o espaço virtual enquanto o compartilhamento dos vídeos ia acontecendo.



Figura 7: GE - Print do Grupo no Whatsapp. Fonte: o autor, 2018.

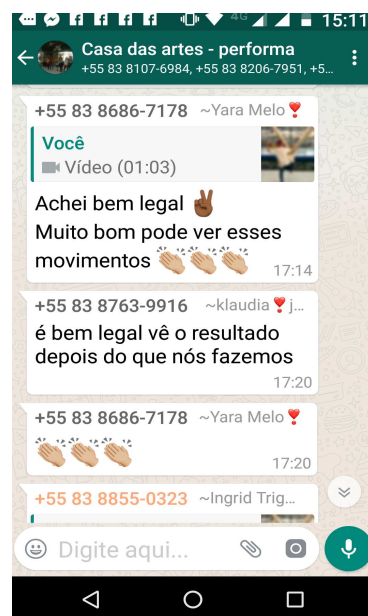


Figura 8: GE - Print do Grupo no Whatsapp. Fonte: o autor, 2018

Todos poderiam ver os trabalhos que estavam acontecendo. Nesse espaço virtual, um território de aprendizagem expandida se estabeleceu. Mesmo que de forma bastante tímida, os aluno/performers puderam emitir opiniões a respeito do trabalho uns dos outros, podendo ultrapassar as questões limitantes de tempo e espaço. Ao mesmo tempo em que realizavam suas performances, podiam acompanhar como os outros estavam *performando*, uma vez que todas as ações performativas estavam sendo

compartilhadas no ambiente virtual, abrindo a possibilidade de acompanhar o que cada grupo estava realizando em várias partes do Espaço Cultural²⁵.

Haetinger nos lembra que “interagir com outras pessoas no universo *online* é uma grande oportunidade para aprendermos uns com os outros (de modo colaborativo)” (2012, p. 87), desta forma, criamos uma rede de cooperação, onde ao ver o trabalho do outro, o indivíduo pode refletir sobre a prática do outro e sua própria prática – não como auto percepção, mas tendo a dimensão do ver, observar e poder refazer a partir do que foi apreendido na ação – experimentando ao mesmo tempo a realização da ação performativa e a expectativa dessa ação, uma vez que ao mesmo tempo que realiza tem a possibilidade de compartilhar no ambiente virtual, podendo também ser expectador dos outros alunos/performer.

Em um segundo momento do mesmo ato experimental, dividimos os alunos/performers em duplas, objetivando que eles criassem ações performativas que buscassem a integração de movimentos feitos em conjunto, entendendo o que havia de convergência entre as ações, com o intuito de desenvolver a cooperação e articulação da experiência estética.



Figura 9: frame de vídeo de trabalho em dupla.

Fonte: o autor, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Na ação performativa resultante, os alunos/performers trataram como estímulo os acontecimentos do espaço. Como falamos anteriormente, estava acontecendo a montagem de uma feira de negócios no Espaço Cultural, onde várias ferramentas estavam sendo usadas: martelo, serra, furadeira, e etc., assim, percebemos que os corpos tentam articular um diálogo como essas ferramentas, procurando traduzir movimentos laboral, quase mecânicos.

No terceiro momento, os alunos/performers formaram um único grupo. A orientação foi dada no sentido de que eles procurassem articular as sequências de

²⁵Todas as ações performativas realizadas estão disponíveis em vídeos em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

movimentos trabalhados em dupla e criassem um corpo único, como formas e intenções variadas, mas que buscasse uma harmonia, quase um encaixe de ações físicas. Com o estímulo dado, os participantes trabalharam no sentido de criar uma ação orgânica, articulando as partituras individuais em uma ação única, um bloco de movimentos que se complementavam e formavam uma ação performativa.

Dado o exposto desses experimentos performáticos, nos parece plausível o entendimento de Carneiro que diz:

pela compreensão de que o corpo é o nosso primeiro limite e de que por meio dele apreendemos as primeiras noções de organização e desorganização, elas oferecem estímulo para apreensão de noções relativas a volume, mobilidade, flexibilidade e dinâmica, ou seja, estímulo que poderiam contribuir para fortalecer a percepção do corpo no espaço. (CARNEIRO, 2013, p. 39)



Figura 10: frame de vídeo do trabalho coletivo

Fonte: o autor, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Com o trabalho realizado em um grupo maior, os alunos/performers buscaram encaixar os movimentos desenvolvidos por cada um, numa tentativa de criar um corpo performativo único. Um corpo que informa e comunica imagens percebidas e aprendidas pela capacidade que as imagens têm de afetar o sujeito, produzindo no corpo individual e coletivo uma experiência de manipular o imaterial, o subjetivo. Pensando que:

(...) tudo se passa na superfície em um cristal que se desenvolve a não ser pelas bordas. Sem dúvida, não é o mesmo que se dá com o organismo: este não cessa de se recolher em um espaço interior, como se expandir no espaço exterior, de assimilar e de se exteriorizar. Mas as membranas não são aí menos importantes: elas carregam as potências e regeneram as polaridades, elas põem precisamente em contacto o espaço exterior independente da distância. O interior e o exterior, o profundo e o alto, não têm valor biológico a não ser por esta superfície topológica de contacto. É, pois, até mesmo biologicamente que é preciso compreender que “o mais profundo é a pele. (DELEUZE, 1998, p. 106)

A ação performativa, realizada individualmente e coletivamente, deu ênfase à experiência de um corpo sensível, capaz de se afetar pelo movimento e pelo contato da dinâmica do espaço, dos seus estímulos materiais e sonoros, seja pelo contato presencial ou pelo contato através do compartilhamento da experiência ao ver num ambiente virtual – território de construção de saberes re-significados – os corpos (seus e do outro) se afetarem e se misturarem uns aos outros e com o espaço que os abriga. Pois, um corpo não é só um corpo, e sim, resultado de afetos vivenciados pelas experiências individuais e coletivas, tendo na pele sua mais profunda expressão, significação e potência de existência.

4.2. Catando estrelas por aí...

Trataremos nesse tópico da segunda etapa da pesquisa, a ação performativa realizada com o grupo de alunos do qual sou professora de teatro. A turma conta com 16 alunos, com idade que vai dos 11 aos 16 anos. Vale registrar que a CDA se propõe a atender crianças vindas de diferentes comunidades, oriundas dos bairros: Altiplano, Cabo Branco (bairro em que se localiza a escola), José Américo, Mangabeira, Mandacarú, Cruz das Armas, Penha, 13 de Maio e Cristo Redentor.

Contextualizando esta ação, a CDA, a partir do segundo semestre, iniciou o trabalho com o tema gerador que foi escolhido pela Divisão de Gestão Curricular – DGC-SEDEC-PMJP. Todas as escolas da rede adotam o tema gerador, e como atendemos escolas das mais variadas localidades da cidade, conseguimos, de certa forma, traçar um panorama significativo de como esse tema gerador está sendo trabalhado na rede.

O tema gerador adotado no período de realização da pesquisa foi Literatura Paraibana. Grosso modo, esse temário pedagógico (tema gerador) é uma proposta metodológica fundamentada nas teorias do educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire. No primeiro capítulo, tratamos de traçar noções básicas a respeito da adoção dessa proposta metodológica. Assim, para o desenvolvimento da segunda ação performativa, o tema gerador será o mote impulsionador da nossa experiência performática.

Em rápida conversa como a turma, pude perceber que as escolas nas quais os alunos cursaram o ensino regular, não havia sido adotado o gênero poesia. A maior

parte das escolas havia adotado outros gêneros literários, entre eles o cordel, a dramaturgia e o romance. Desta forma, decidimos que iríamos trabalhar o gênero poesia durante todo o segundo semestre. Selecionei alguns poetas paraibanos para serem trabalhados: Vitória Lima (Palhaço), Lúcio Lins (Duas margens), Sérgio Castro Pinto (As cigarras), Ed Porto (A chuva) e Rita Braga (Uma historinha de peixe bom... e Catando estrelas por aí...).

A poesia é um gênero literário que tem como característica a composição em versos estruturados de forma harmoniosa. Entretanto, o que mais nos interessa é o caráter de *jogo* que a poesia adquire, podendo no propiciar uma experiência em que a palavra (poema) em um jogo performático, possa estabelecer relações com o espaço, e tomar outros contornos dentro de processo de mediação com as TICs.

“Toda poesia tem origem no jogo: o jogo sagrado do culto, o jogo festivo da corte amorosa, o jogo marcial da competição, o jogo combativo da emulação da troca e da invectiva, o jogo ligeiro do humor e da prontidão”, assim Huizinga (2014, p. 143) nos esclarece que a linguagem poética “joga” de maneira harmoniosa com as palavras e como o cotidiano, sendo a experiência dos signos é constantemente atualizada e a palavra é redescoberta, ganhando outros significados.

Tomando como base o pensamento de Huizinga (2014), para quem a poesia tem origem no jogo, sendo este uma atividade que se estabelece a partir de determinado limite espaço-temporal, e que se adéqua a um certo ordenamento de regras específicas e o ambiente em que ele “se desenrola é de arrebatamento e entusiasmos, e torna-se sagrado ou festivo de acordo com a circunstância” (2014, p. 147). Assim, o autor entende que há uma relação direta entre o jogo e a poesia, com a definição de jogo também podendo servir à poesia, uma vez que nela o jogo do agrupamento de palavras traçadas dentro de um ritmo e de um ordenamento proposto, que acontecem dentro de um espaço de tempo, sugerindo um

ordenação rítmica ou simétrica da linguagem, a acentuação eficaz pela rima ou pela assonância, o disfarce deliberado do sentido, a construção sutil e tantas manifestações do espírito lúdico. Não é de modo algum uma metáfora chamar a poesia, como fez Paul Valéry, um jogo com as palavras e a linguagem: é a pura e mais exata verdade. (HUIZINGA, 2014, p. 147)

Portanto, nos interessa esse aspecto da poesia enquanto linguagem artística que joga com as palavras, em um ordenamento harmonioso, possibilitando também

estabelecer o jogo com o espaço, o tempo e com os corpos dos sujeitos, propiciando a criação de paisagens sonoras a partir do deslocamento da palavra.

Conduzir a linguagem poética para a produção de outros significados para a palavra, evocando também outros conceitos que possam ser articulados em uma experiência performativas com a mediação das TICs, na medida que essas irão possibilitar a experiência ativa de compartilhamento dos saberes a partir dos territórios de aprendizagens que em si elas formatam enquanto interação.

A criação poética extrapola os limites da palavra e se revela com alto potencial expressivo, e que vai além dos aspectos sonoros. De acordo com Falbo (2010, s/n) “entre as artes que têm a palavra como matéria prima, a poesia sempre esteve situada em uma zona de fronteira: pode aproximar-se da música ao explorar ritmos e sonoridades ou buscar nas artes visuais formas de trabalhar o poema enquanto marcha gráfica ou objeto tridimensional.”

Essa zona de fronteira a que se propõe a poesia, muito nos interessa. Reconhecer que a poesia extrapola os limites da palavra e abarca a dimensão performática, podendo propiciar ao corpo, a voz outras dimensões da subjetividade, quando exercitadas no contexto da performatividade e virtualidade. Bem como buscar possibilidades de ocupação de espaços midiáticos. Esse foi o mote para o nosso segundo experimento performático, articular corpo, voz, espaço, tempo e mediação das TICs em um segundo experimento: *Catando estrelas por aí...*

As ações performáticas tendo a poesia como área de experimentos, visam, portanto, desenvolver uma motricidade de motivações à experimentação da relação criativa a partir do uso das palavras, provocando a sua ativação, no corpo, no espaço, no dizer, no jogo.

4.2.1. Uma poesia em um corpo e um corpo em uma tela

Iniciamos o trabalho do segundo semestre na perspectiva de realizar o segundo experimento performativo. Para tanto, o nosso planejamento contou com as seguintes etapas:

Quadro 6: Planejamento das ações.

Etapas	Objetivo	Conteúdo	Metodologia	Recurso	Carga horária
I	Apresentar os	Performance e	Aula expositiva,	Data show,	3hs/aula

	principais conceitos de performances, escolher os poemas a serem trabalhados.	poesia.	apresentação de vídeos, formação de grupos de trabalho.	tela e celular.	
II	Trabalhar a percepção dos movimentos corporais, construir partituras corporais e vocais.	Exercícios de corpo e voz – deslocamento, ritmo, partituras corporais e vocais.	Aplicação de exercícios corporais e vocais, filmar em celular e compartilhar em ambiente virtual, observação do material compartilhando e discussão dos resultados.	Sala ampla, equipamento de som e celular.	3hs/aula
III	Construção das performances.	Construção de performances poéticas.	A turma foi dividida em grupo de três docentes, foi solicitado que cada grupo trabalhasse com a poesia no sentido de construir uma performance, os performances foram filmadas e compartilhadas.	Poesia e celular	3hs/aula
IV	Observar as performances realizadas e discutir os resultados.	Performances e espaços virtuais.	Em grupo os alunos assistiram as performances uns dos outros e as suas, realizamos uma conversa com o grupo.	Celular	3hs/aula
V	Avaliar o experimento		Realizar conversa entre o grupo de trabalho (três integrantes) a partir dos vídeos compartilhados, roda de conversa com todo os participantes e gravação de depoimentos individuais.	Sala ampla e celular.	3hs/aula.

I Etapa

No primeiro encontro para realização do segundo experimento performático, apresentei aos alunos, agora de forma mais objetiva, alguns conceitos de performance. Optei por trabalhar na compreensão que tive do conceito de Schechner (2003), entendendo que há no *fazer* uma ação performática. Assim, a ação do sujeito sobre a própria existência é um ato performático. Com esse entendimento, tomei como referencial principal do autor o entendimento de que o “ser é a existência em si mesma. Fazer é a atividade de tudo que existe (...). Mostrar-se fazendo é performar: apontar, sublinhar e demonstrar a ação.” (2003, p.26)

Complementado este ideário, no contexto da ação cênica Schechner afirma que:

(...) o teatro fornece uma espécie de mediação ativa entre a vida e a arte (...) e a performance é mais que uma ação teatral, constitui uma categoria muito mais abrangente (...) onde tudo que é, é. Dentro do ser, há o agir, a ação que realiza algo, de tomar para si algo (...) não há uma diferença discernível entre o ser e o agir. (SCHECHNER, 2010, p. 24)

Neste aspecto, o ato performático proposto, a partir da dimensão poética ativa a subjetividade do fazer e do sentir, por meio do experimento da experiência vivenciada. Com isso, garante-se uma ambiência capaz de germinar territórios de aprendizagem, pessoais, múltiplos e colaborativos.

Desta forma, pensar no que construímos em sala de aula é pensar em ações performativas que são realizadas durante todo o processo de aprendizagem. A criança brinca, joga e representa o tempo todo, a sua ação é lúdica e performática ao responder qualquer que seja o estímulo. O corpo na infância age como o propulsor para a aprendizagem, é nele que se dão todos os processos de conhecimento, e se constrói as habilidades motoras, acontecendo às trocas afetivas, a comunicação e expressão, a percepção e exploração do mundo físico, a apropriação da imagem de si mesmo, a percepção rítmica, a compreensão dos limites de suas possibilidades, ou seja, o corpo em movimento constrói o desenvolvimento, capaz de afetar não só a si mesmo, como também o mundo que o cerca, produzindo expressão e comunicação, e por que não dizer, produzindo performatividade.

Apresentamos aos alunos alguns vídeos de performances, todos com esse entendimento: comportamentos re significados e restaurados serão capazes de criar performances artísticas. Usamos como referência para o estudo, alguns trabalhos da compositora, cantora, coreógrafa, bailarina e artista plástica, sendo mais apropriado chamá-la de performer, Meredith Monk. A artista desenvolve o seu trabalho no cruzamento entre as linguagens artísticas, desafiando convenções e impulsionando um novo olhar para as artes de fronteira.

A escolha pelo trabalho dessa artista se deu por afeto – também nesse caso, entendendo afeto no sentido acima citado, que se enquadra no pensamento de Spinoza –, ou seja, como a obra da artista provoca minha percepção. O jogo que ela realiza com a palavra cantada ou falada, a relação que sua obra estabelece com o espaço físico e com a tecnologia, alimenta meu desejo criativo. Assim, achei que isso pudesse acontecer

com os meus alunos. Apresentei os seguintes trabalhos de Monk em vídeos: *Book of days* (1985), *Songs of Ascension* (2008) e *Meredith Monk & Vocal Ensemble* (2013).



Figura 11: *Frames de vídeo Book of days* (1985)

Fonte: youtube, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>



Figura 12: *Frames de vídeo Songs of Ascension* (2008)

Fonte: youtube, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>



Figura 13: *Frames de Vídeo Meredith Monk & Vocal Ensemble* (2013)

Fonte: youtube, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Esse material de pesquisa foi trabalhado durante uma semana, período no qual compartilhei em ambiente virtual (*whatsapp*) os referidos vídeos. Um aspecto relevante que percebi durante toda a pesquisa é que os alunos quase não emitiam opinião no ambiente virtual. Entretanto, presencialmente isso não acontecia, os conteúdos compartilhados geravam interesse neles. O objetivo de destacar o trabalho de Monk foi demonstrar o uso criativo da palavra e suas possibilidades expressivas com o corpo, como o espaço, com a musicalidade e etc.

Esse demonstrativo, além de situar-se no aspecto de aprendizagem da linguagem, apresenta-se como ilustração didática de como a palavra e o ato performático adquirem diversos outros significados. Outro aspecto importante na obra da artista é sua busca por estabelecer conexões com as mídias, fazendo a artista produzir obras que devem habitar os espaços virtuais como forma de democratizar o acesso, pois do contrário dificilmente teríamos como ver sua obra na forma presencial.

II Etapa

Na segunda etapa, tivemos duas aulas com três horas de duração cada uma. Tais encontros podem ser considerados *aulas de preparação* para a realização da performance. Para essa preparação, selecionamos uma série de exercícios que trabalhassem simultaneamente corpo e voz. Para tanto, observamos alguns aspectos que entendemos como essencial para a preparação dos alunos: respiração, eixo corporal, equilíbrio/desequilíbrio, articulação, leveza/rigidez e ritmo. Para elaboração do plano de aula, procuramos aliar o movimento corporal ao vocal, entendendo corpo e voz como um todo.

Como preparação corporal inicial, adotei exercícios trazidos da yoga, prática que realizo há alguns anos. Acredito que a prática tem sido muito válida para minha relação pessoal como o teatro, sobretudo, nos processos de preparação corporal e vocal, alinhando a minha compreensão ao pensamento de Grotowski, que entende que preparação corporal e vocal trazem “o fundamento para uma espécie de desafio para superar a nós mesmos” (GROTOWSKI, 2017, p. 176). Desta forma, entendemos que com a prática da yoga não realizamos meros exercícios físicos, há muito mais na prática dos *ásana*, envolvendo processos físicos (melhoram a postura, aumentam a capacidade respiração, agem no tônus muscular, desenvolvem o equilíbrio e força, aumentam a flexibilidade) e também auxiliando no desenvolvimento psicológico (melhora da concentração, disciplina, redução do estresse, elevação da autoconfiança e autopercepção). Iniciamos sempre as aulas com a prática de uma sequência de *àsanas*.



Figura 14 – prática de yoga.
Acervo da autora, 2017.



Figura 15 – prática de yoga.
Acervo da autor, 2017.

Tenho percebido que essa prática, como preparação inicial, tem trazido respostas significativas. Pesquisas recentes têm demonstrado que há um ganho expressivo com a introdução de sua prática com crianças. De acordo com Silveira:

Na prática da yoga, utilizando-se uma metodologia em que o lúdico tem espaço, pode-se vir a ter bons resultados no que se refere a envolver a criança. Garantindo as possibilidades de brincar, imaginar, a criança toma ciência do seu corpo, a flexibilidade que a criança demonstra numa vivência integrada com a consciência de si mesma, com o ser integral. (SILVEIRA, 2012, p. 181)

Em sequência, realizamos uma série de exercícios que tiveram como objetivo o desenvolvimento da percepção e criação de partituras corporais e vocais, entre eles: exercício de enraizamento, manipulação de elementos plásticos imaginários, exercício de equilíbrio precário, exercício de manipulação da voz.



Figura 16: *Frame* de vídeo do exercício desenvolvido pelos docentes.

Fonte: o autor, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

O objetivo desses exercícios, como já assinalado, é o de preparar a percepção físico-sensorial sobre o corpo e a voz, e, posteriormente construir habilidades criativas como corpo e a voz tendo como estímulo o trabalho com a palavra poética e suas interfaces com a ambiência física, vinculações de sentidos e percepções expandidas produzidas no ato performático.

III Etapa

Nessa etapa realizamos a primeira ação performativa com os poemas. Dividimos os alunos em grupos e fizemos a divisão dos poemas aleatoriamente. Os grupos foram orientados a explorar o espaço da Estação das Artes - que abriga provisoriamente a CDA. O espaço é repleto de estímulos, sendo local de exposições de artes visuais (fotografia, escultura, pinturas e etc.), contando também com uma arquitetura que nos propõe um diálogo, incorporando a essa experiência as noções

empregadas na primeira ação performativa – estabelecer uma relação de afeto com o espaço.

Além dos estímulos dinamizados pelo ambiente de realização, o experimento contou com o uso das plataformas intercomunicativas de interação, instaladas no celular. De tal forma que no decurso da ação, as descobertas e criações expressivas tendo o espaço como desafio de observação, percepção e criação, o incremento desses dispositivos de interação, dão uma nova dimensão ao experimento, considerando a intensa capacidade de interação e integração que elas permitem.

Assim, os alunos saíram em busca de explorar o espaço e construir um diálogo entre o corpo, a poesia e o espaço físico, tendo como mediador as TICs – as plataformas intercomunicacionais de interação (celular) e o ambiente virtual (aplicativo) escolhido. Orientei que os alunos compartilhassem os aparelhos celulares, de forma que os grupos fizessem um revezamento na hora de registrar, uma vez que nem todos possuíam o equipamento.



Figura 17 – realização da ação performativa.
Acervo: o autor, 2017.

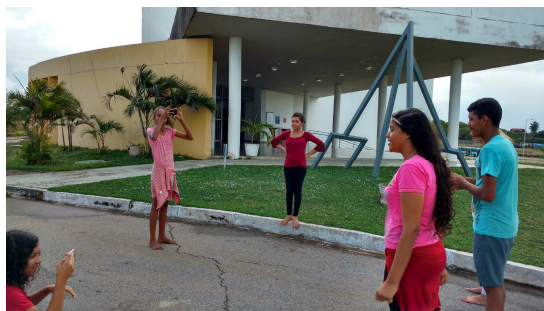


Figura 18 – realização da ação performativa.
Acervo: o autor, 2017.



Figura 19 – realização da ação performativa.
Acervo: o autor, 2017



Figura 20 – realização da ação performativa.
Acervo: o autor, 2017

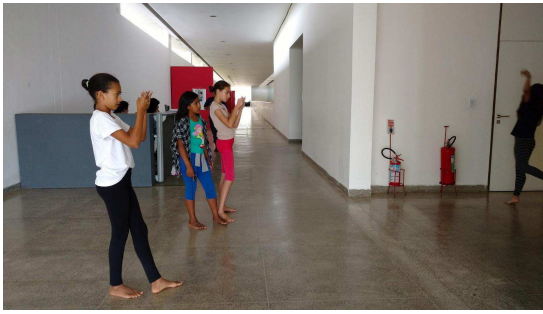


Figura 21 – realização da ação performática.
Acervo: o autor, 2017



Figura 22 – realização da ação performática.
Acervo: o autor, 2017

Cada grupo escolheu um lugar para realizar a experiência e esses lugares funcionaram como estímulos sensoriais para a realização da ação performativa. Os grupos trabalharam os poemas a partir dos estímulos corporais e sensoriais, de acordo com a capacidade de cada um e, conseqüentemente, do grupo em articular as informações adquiridas no processo de preparação.

As cigarras



Figura 23: *Frame* de vídeo da realização da ação performática As cigarras.
Acervo compartilhado em ambiente virtual, 2017. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

São guitarras trágicas.
Plugam-se/se/se nas árvores em dós sustentidos.
Kipling recitam a plenos pulmões.
Gargarejam
Vidros moídos.
O cristal dos verões.
(Sérgio Castro Pinto)

Duas margens



Figura 24: *Frame* de vídeo da realização da ação performática Duas margens. Acervo compartilhado em ambiente virtual. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Quando o tempo me cobrir os céus
Com a anágua suja da tua espera
e teus lábios forem duas margens
um gritando calma
outro clamando tempestade
eu voltarei de corpo e barco
e por ti seguirei minha viagem
navegarei entre teus braços e segredos
eu serei teu búzio tu serás o meu degredo.
(Lucio Lins)

Uma historinha do peixe bom...



Figura 25: *Frame* de vídeo da realização da ação performática Uma historinha do peixe bom... Acervo compartilhado em ambiente virtual. Disponível em: <https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Numa tarde quente de verão,
Um certo peixe mergulha
Em águas profundas.
Encontra um oceano novo.
Infinitamente distinto e belo.
É lá que tem aquele submarino amarelo!
Onde toca o melhor som.
Pra lá só vai peixe bom.
É o céu do fundo do mar...
(Rita Braga)

A chuva



Figura 26: *Frame de vídeo da realização da ação performática A chuva*
Acervo compartilhado em ambiente virtual. Disponível em:
<https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

A chuva me enche a alma.
(...)
E vem saudades de onde vim,
(...)
Cantando toada improvisada.
A chuva me leva e me traz, atrás e além.
A chuva me leva, me larva e borboleta.
A chuva me enfeita: amálgama.
(Ed Porto)

Catando estrelas por aí...



Figura 27: *Frame de vídeo da realização da ação performática Catando estrelas por*
aí...

Acervo compartilhado em ambiente virtual. Disponível em:
<https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

Era sábado de manhã,
eu catava estrelas na esquina, (...)
Me lembrei de quando era menina
e guardava meus sonhos em uma caixinha de fósforo
junto com vaga lumes mortos...
Eu acreditava que um dia eles iriam ressuscitar.
Os sonhos, e os vaga lumes!
(Rita Braga)

Palhaço



Figura 28: *Frame* de vídeo da realização da ação performática Palhaço
Acervo compartilhado em ambiente virtual. Disponível em:
<https://bilaagripino.wixsite.com/meusite>

De tanto fazer rir
O palhaço nos engana
E leva a crer que não chora
Besteira nosso é pensar
Que aquela tinta toda
Tem outra função
Além de esconder a verdadeira dor
De um fingidor.
(Vitória Lima)

Em todas as performances, os alunos estabeleceram um jogo entre a palavra, sua sonoridade e a reverberação no corpo – um misto de simbólico e imagético –, criando uma musicalidade e uma corporeidade impressas no tempo e espaço presente, estabelecendo possíveis relações entre a câmera do celular e outra forma tempo espacial, isto é, o ambiente virtual.

O corpo tornou-se, em primeiro plano, a plataforma para a experiência sensível da palavra, sendo ela – a palavra – não mais emitida friamente, ao contrário, ela agora mobiliza ritmo, movimento, gesto e a relação com a espacialidade.

Em síntese, este experimento performático indicou uma percepção bastante profícua à manipulação do espaço, do corpo e da palavra, que é o ato de desconstrução (e reconstrução) de qualquer estrutura linear e se prestar às mais diversas experiências, onde os signos podem ser constantemente atualizados e ressignificados, explorando modos diferentes na oralidade do poema, e criando uma dança ou uma sequência de pequenas ações que se encadeiam para criar uma partitura corporal, uma espécie de coreografia, articulando a sonoridade poética em uma constata reverberação entre som e movimento.

IV Etapa

Nessa etapa, realizamos o compartilhamento das performances no espaço virtual – grupo Teatro Virtual, no *whatsapp*. Disponibilizei um dia antes todos os vídeos para que os alunos tivessem o material disponível para poder ver em casa, quando a conexão fosse melhor.

Aqui, contamos com a capacidade que as TICs têm, como: aumento da velocidade e da capacidade de registrar informações, permitindo a imediata manipulação da informação e do deslocamento dessa informação.



Print x compartilhamento no Whatsapp.
Acervo: o autor, 2017



Print x – compartilhamento no Whatsapp.
Acervo: o autor, 2017



Imagem 29: *Print do compartilhamento no Whatsapp.*
Acervo da autora, 2017



Imagem 30: *Print do compartilhamento no Whatsapp.*
Acervo da autora, 2017



Figura 29: *Print do compartilhamento no Whatsapp.*
Acervo: o autor, 2017.



Figura 30: *Print do compartilhamento no Whatsapp.*
Acervo: o autor, 2017.

Observa-se que a percepção dos alunos e a emissão de opinião assemelham-se muito ao que ocorre no espaço físico e presencial. Expressões metalinguísticas, mas como pouca reflexão autoral, como: “foi muito bom”, “gostei do deles”, “foi legal e

etc.”, além dos *emojis*²⁶, uma espécie de pictograma ou ideograma que sintetiza uma emoção ou expressão, são bem utilizados dentro dos espaços em rede de compartilhamentos de comunicação. A dinâmica no espaço virtual se apresenta fluida e contínua, sendo rapidamente a tela atualizada como outros assuntos, solicitando que o mediador se posicione, interaja com a intenção de manter o foco na discussão a que se propõe.

Na aula seguinte, assistimos aos vídeos que foram compartilhados. Também compartilhamos os aparelhos celulares, a fim de que todos os alunos tivessem acesso às ações performáticas. Nessa etapa, percebemos que o ambiente virtual havia se estabelecido a partir da câmera do celular. Uma vez as ações performativas apreendidas no formato audiovisual, à memória do aparelho assumia a função de ambiente de aprendizagem expandida. Usamos as pequenas telas na atualização de todas as ações performativas.



Figura 31 – alunos assistindo as performances.
Acervo: o autor, 2017

²⁶Emoji é de origem japonesa, composta pela junção dos elementos *e* (imagem) e *moji* (letra), e é considerado um pictograma ou ideograma, ou seja, uma imagem que transmite a ideia de uma palavra ou frase completa. Atualmente, os emojis são muito populares nas redes sociais (*Facebook*, principalmente) e em comunicações de troca de mensagens instantâneas, como o *WhatsApp*, por exemplo. In: <<https://www.significados.com.br/emoji/>> acesso em 12/03/2018.



Figura 32: alunos assistindo as performances.
Acervo: o autor, 2017.



Figura 33: alunos assistindo as performances.
Acervo: o autor, 2017.

Todos os alunos tiveram acesso às experiências uns dos outros, possibilitando a reflexão a respeito de todas as ações performáticas e às suas próprias. Nos exercícios e preparação para o teatro, trabalhamos muito com a autopercepção, entretanto nesse experimento pudemos perceber outras formas de se colocar no processo, sendo o aluno/performer espectador de si mesmo, podendo ele experimentar a sensação de se ver e refletir sobre sua prática.

V Etapa

Nesta etapa, realizamos uma conversa em grupo para saber das impressões a respeito da experiência vivenciada. Uma questão levantada por grande parte dos participantes é quanto à estranheza de se ver em uma tela, fazendo ver que a voz e a aparência física quase sempre é motivo de vergonha entre os jovens.

Segue abaixo alguns relatos que achei mais significativos sobre este recorte perceptivo e da autoexpressão dos participantes²⁷:

Aluno 01 – Participar da experiência foi muito bom. Pegar a poesia e fazer uma performance com ela, mostrou que para fazer teatro eu não preciso contar uma história, eu posso pegar um texto ou até uma música, o meu corpo e minha voz podem dá forma ao que eu quero passar para o público.

²⁷ Devido ao tom confessional e individual dos depoimentos, estabelecemos a não identificação dos sujeitos participantes, nomeando-os pelo o termo “alunos”, seguido de numeração.

Aluno 02 – Foi muito estranho. Eu me achei muito feio no vídeo, não gostei de ver. Mas foi bom porque eu consegui ver o que eu estava fazendo de errado, faltou concentração e mais criatividade na minha performance.

Aluno 03 – Achei ótimo, assim eu vi o quanto falta concentração e foco no meu trabalho, agora eu vou poder mudar, no próximo, vou me dedicar mais, tentar ser mais criativa nos movimentos.

Aluno 04 – Achei minha voz horrível. Não gostei de me ver, me acho feio e “presepeiro”, fiquei com vergonha de me ver e saber que os outros estavam me vendo no vídeo, mas eu não vou deixar de fazer teatro por isso, vou procurar melhorar, fazer as coisas como mais seriedade e dedicação.

Percebe-se que o *ver* – ver-se, neste caso –, traz a reflexão sobre o *fazer*, produzindo uma análise das ações performativas realizadas em grupo, criando uma terceira via da experiência, em que a primeira seria o ato em si; a segunda, a apreensão dessa ação em um ambiente virtual e a terceira, estaria no olhar de quem acessa e pode ver a experiência, criando assim um terceiro ambiente de aprendizagem. A expectativa de si mesmo e do outro, traz uma reflexão a respeito da ação, podendo o espectador criar outras significações para a ação. Santaella (1997) nos atenta para a capacidade que as máquinas têm de ampliar, prolongar e simular os órgãos e os sentidos humanos, sobretudo, a visão e audição. Assim, a expansão do corpo em um ambiente virtual gera reflexões, mesmo que não sejam tão claras a respeito da ação performativa, mas pontualmente nas questões relacionadas ao corpo e à voz.

4.3. Breve análise

As ações performáticas, objeto central dessa pesquisa, se configuram como experiência ativa na busca do entendimento das questões relacionadas à capacidade de comunicação do corpo, da voz e de como esses aspectos podem se relacionar com os espaços, seja ele material e presencial ou imaterial e virtual, percebendo a potência simbólica e imagética das ações performativas. O estudo da performance mobilizou o entendimento de que performance pode se estabelecer no jogo e na relação com a própria vida, como suscitado por Schechner (2003).

Para os dois experimentos, adotamos a performance como jogo, seja na relação com o espaço físico, tendo os conceitos de corpocidade/corpografia e corpo *pixo* como substrato para a experiência e à palavra em formas poéticas como motivador das ações. A experimentação estética como um todo objetivou o estudo das implicações da criação de significados e foram tomadas como imagéticas a partir da capacidade de articulação dos alunos em transformar os afetos que esses estímulos são capazes de mobilizar na construção de uma experiência criativa e significativa.

Também como objeto de análise, adotamos a dimensão do *ver* e do *fazer* como aspectos indissociáveis na construção de uma educação estética. Assim, tomamos o espaço virtual como território de aprendizagem expandida, tendo esse lugar como potência de existência e prolongamento cognitivo.

Desta forma, no primeiro experimento realizado com todos os alunos da escola, conseguimos mobilizar a atenção, a criatividade e a disposição de grande parte dos nossos estudantes. Produzimos dezenas de ações performativas, onde eles puderam experimentar a relação existente nas estruturas duras e flexíveis da arquitetura do Espaço Cultural, no fluxo de movimento e ritmo impressos no ambiente e traduzir em movimentos – numa espécie de coreografia ou corpografia – que, arregimentado pelos sistemas de afeto, mobiliza o sujeito individual e coletivamente.

Com o prolongamento dessas ações dentro do ambiente virtual, conseguimos criar uma expectativa das ações uns dos outros, potencializando o ato performativo experimentado ao deslocá-lo do tempo e do espaço presencial. Não há como negar que outras expectativas em relação ao compartilhamento das ações no ambiente virtual poderiam ser expressadas, conforme uma dinâmica latente nas ações, nos sujeitos e, sobretudo, na possibilidade de experimentação interativa virtual, no sentido dialógico.

Acreditava que pudesse estimular uma discussão mais profícua a respeito do tema, mas analisando os processos presenciais, percebo que eles se assemelham muito aos processos de reflexão que aconteceram no ambiente virtual, onde os comentários não apresentavam profundidade ou maiores elaborações, mas há que se levar em consideração que estamos tratando de iniciantes nas artes da cena, bem como de outras linguagens ofertadas na CDA.

Outro aspecto que deve ser considerado é o fato do grupo criado no espaço virtual – *whatsapp* – contar com um número bastante elevado de participantes, o que tornou o ambiente passível de atualização rápida, deixando os comentários efêmeros, o que passa a ser uma contradição no propósito da experiência, uma vez que o ambiente

virtual tem a característica de prolongar a existência ao contar como uma memória móvel elástica.

No segundo experimento, procuramos sanar alguns problemas verificados na primeira ação. O número menor de alunos que participaram da experimentação possibilitou um maior envolvimento, controle e aprofundamento, até porque se tratava especificamente de estudantes de teatro, o qual sou a mediadora. Isso resulta em ter mais tempo para trabalhar os conceitos e estabelecer de forma mais clara os objetivos da pesquisa.

Neste segundo experimento, procuramos estabelecer uma relação entre a experiência vivida na primeira ação e alocar os conceitos trabalhados, tentando estimular a re-significar das ações no segundo experimento.

A possibilidade de ver artistas como Meredith Monk e perceber como o corpo que habitamos pode produzir infinitas combinações, em um jogo entre a ocupação do espaço, o movimento, a voz e a intenção produzidas pelos afetos, criando uma sinergia de inteligência arranjadas em uma espécie de coreografia coletiva, nos mostra como esses espaços de prolongamentos de existências podem fazer parte dos processos de aprendizagem.

Seria muito difícil ofertar o acesso dos nossos alunos à obra da artista se não fosse por esses espaços virtuais possibilitados pelas TICs. O grupo criado no *Whatsapp* permitiu que várias performances, cenas, espetáculos etc., fossem compartilhadas ao longo do experimento e adotadas ao longo do ano como forma-espço de compartilhamento de experiências estéticas e de informações pertinentes à própria logística da CDA.

Ao realizar as ações performativas, os alunos puderam experimentar diferentes formas de estímulos criativos, que vão desde a ocupação espacial, a música e a palavra poética, podendo também conhecer um pouco da biografia dos poetas paraibanos selecionados para o experimento.

Um aspecto que nos chamou atenção foi o fato de alguns alunos produzirem ações performativas fora do horário da aula. Um grupo buscou os espaços da Estação das Artes e produziram imagens performativas, experimentaram a partir dos pressupostos que foram trabalhados na pesquisa para a realização das ações performativas. Utilizando as mesmas indicações, eles realizaram a ação e postaram em outra rede social, conforme *print* da imagem abaixo:



Figura 34: *Print* de rede social de alunos. Acervo: o autor, 2017.



Figura 35: *Print* de rede social de alunos. Acervo: o autor, 2017.

Evidencia-se, nesse caso, uma demonstração da necessidade de buscar outros olhares, para além dos muros da escola. Isso é muito comum na atividade artística: a busca da expectativa, do olhar do outro para completar a obra. Assim, esses alunos buscaram em outro espaço, o virtual, o reconhecimento de suas elaborações artísticas, que vão para além dos olhares dos seus pares, buscando, de certa forma, nas suas comunidades virtuais a aprovação em forma de “curtida” ou até o compartilhamento de suas publicações.

Considerações finais:

As questões motivadoras desta pesquisa, suscitadas por uma inquietação que tenho como educadora e artista, de como atrair o olhar das novas gerações para o teatro e para as artes da cena, abriram-se como campo de pesquisa sobre o ato performático e a capacidade de compartilhar, replicar informações e experiências por meio do que chamamos **plataformas intercomunicacionais de interação**. Ainda no entorno de minhas inquietações iniciais ligadas ao ensino e prática do teatro, indagava sobre quais as práticas e metodologias podemos lançar mão para atrair esse olhar que vem cada dia mais sendo treinado para atuar em outro tempo e espaço.

Ao desenhar alguns encaminhamentos conclusivos, penso que essa pesquisa não dará conta de responder a esses questionamentos. Ao contrário, ela não busca resultados imediatos, mas sim a experiência em arte que abra outras possibilidades de experimentação, neste caso muito mais próximo da ideia de jogo performativo e mais afastado da ideia de representação teatral.

O estudo da performatividade, tendo como eixo motivador os espaços urbanos como prolongamento do corpo e a poesia como expressão da linguagem, possibilitou a realização de experimentos performáticos tendo como base as potencialidades expressivas do corpo/voz e de como os elementos externos podem afetar nossa percepção e criatividade. A ocupação de outros territórios de aprendizagem, propiciados pelas TICs, de certo modo favoreceu o compartilhamento de descobertas, de ideias, sentimentos e atitudes, permitindo que o observador (o aluno/performer) acesse diversos pontos de vista, ao passo que permitiu aos participantes estabelecerem um tipo de relação mais estreita consigo e com o coletivo, os estimulando aos processos colaborativos e cooperativos, onde os saberes são constantemente compartilhados, num pulsar de interação e integração.

Durante a realização da pesquisa, pude perceber que o acesso às TICs não é tão democrático como imaginara. Ainda há um longo caminho a percorrer, sobretudo para alunos da rede pública de ensino, a quem nitidamente não faltam informações de como utilizar, mas a condição econômica para aquisição de equipamentos e acesso às redes abertas para o compartilhamento de informação e conteúdos. No entanto, os alunos que participaram dos experimentos vinculados a esta pesquisa, se mostraram sensíveis para novas formas de experimentação e entendimento de como esses espaços virtuais podem abrir novas possibilidades de aprendizagem.

Ao experienciar o estudo da performance, arregimentando outros conceitos que atuaram como afetos na construção de ações performativas, tendo nas TICs o conduto de mediação dessas ações, percebe-se que há outras formas de utilização dessas tecnologias. Elas podem influenciar na concepção estética, ampliando a percepção, o sentido e o imaginário na construção da corporeidade, na elaboração da auto percepção e na re-significação das estruturas que compõe o universo de afetos dos alunos.

Ao adotar o conceito de Schechner (2003) sobre performance, entendendo ser ela uma ação que se desenvolve na relação e jogo entre a vida e a ressignificação dos afetos que movem nossa capacidade criativa, tornou-se mais prazeroso o estudo da performance enquanto linguagem artística, uma vez que possibilitou que as ações já desenvolvidas nas aulas de teatro fossem entendidas como sendo passíveis de uma leitura de ações performáticas.

A brincadeira, o jogo de improvisação, os exercícios de construção de uma corporeidade consciente e ativa, puderam ser usados como matrizes para o entendimento do conceito motriz da pesquisa *A performatividade no espaço virtual*. Aliados ao entendimento do que é performance, mobilizamos outros conceitos como corpocidade/corpografia, corpo *pixo* que encontrou ancoragem nas pesquisas desenvolvidas pelo laboratório de corpografia da UFBA, como também aproveitamos o tema gerador adotada pela SEDEC - Casa das Artes – literatura paraibana – para criar um corpo de potência para a construção de expressividade, sua audiência e compartilhamento virtual.

Diante dos atos de aprendizagens vivenciados e dos experimentos apreendidos que incentivou processos de autoconsciência e atuação coletiva da linguagem do ser, preme à atualização social e fortalecimento pessoal, penso, professores e artistas, não podem ignorar o fluxo aberto pelas novas tecnologias e, mesmo que de forma tímida, podemos experienciar o diálogo estético e as novas potencialidades do ver atrelados à virtualidade, possibilitando uma reflexão a respeito da inserção das plataformas informacionais na aquisição de novos saberes.

Assim, ao adotar o espaço virtual como prolongamento de existência, extraído do pensamento de Pierre Lévy (1999), revelou-se a importância do uso estético de aparelhos móveis de comunicação (em nosso caso, o celular), que podem e devem ser usados para ampliar nosso acesso ao universo simbólico e de conteúdo, o que vai muito além do compartilhamento de informações corriqueiras. Eles podem modificar o tempo e o espaço, dando acesso a uma infinidade de experiências.

Ao concluir essa pesquisa, percebo que ela não se encerra nas formalidades acadêmicas, ao contrário, ela abre novas frentes de pesquisa e prática, como por exemplo: a adoção do ambiente virtual como território permanente de compartilhamento de informações e de conteúdos relacionados às aulas de teatro, convertido no curso da pesquisa em ambiente de constante fluxo de comunicação. pois, mesmo tendo encerrado o ano letivo, continuamos nossa comunicação contextualizada à aprendizagem cênico-teatral, performática e virtual e de outras descobertas e compartilhamentos através do blog do grupo: “A Performance no Espaço Virtual”, criado para estes fins²⁸.

Outro desdobramento, fruto da pesquisa, foi o uso do conceito de corpocidade/corpografia, que se incorporou as nossas aulas de teatro. Tal conceito foi escolhido como tema gerador para o ano letivo de 2018, tendo sido escolhido também pela DGC- Divisão de Gestão Curricular - como tema gerador para Artes Visuais nas escolas da rede municipal de João Pessoa.

Entendemos que o conceito de corpocidade/corpografia dinamiza-se como uma espécie de “guarda-chuva”, permitindo a exploração de diversas formas e perspectivas para as artes visuais, que vão desde as intervenções urbanas – advindas da arquitetura, do grafite, da pichação, além da inserção de obras artísticas nos espaços urbanos – até as relações que as artes tidas como visuais podem impor à nossa percepção, ao nosso corpo, ao nosso modo de agir e se articular nos espaços.

Por fim, me sinto muito grata em poder realizar essa pesquisa de cunho prático, que permitiu a reflexão e teorização de minha prática educativa, possibilitando aos participantes descobertas valiosas advindas dos experimentos da auto pesquisa estética e da união da arte com a tecnologia.

²⁸ endereço eletrônico do blog: A PERFORMATIVIDADE NO ESPAÇO VIRTUAL:
<<https://bilaagripino.wixsite.com/meusite> >

REFERÊNCIAS:

AMARANTE, Dirce Waltrick. **Num átimo: o teatro futurista**. Sibila – Revista de poesia e crítica literária. 2011.

In:[http://sibila.com.br/cultura/num-atimo-o-teatro-](http://sibila.com.br/cultura/num-atimo-o-teatro-futurista/5014)

[futurista/5014](http://sibila.com.br/cultura/num-atimo-o-teatro-futurista/5014)<http://sibila.com.br/cultura/num-atimo-o-teatro-futurista/5014> acesso em 20/ 02/ 2018

ARISTÓTELES. **Metafísica**. São Paulo: Loyola, 2013.

AUSUBEL, David P., NOVAK, Joseph D., HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana , 1980

ASSUMPÇÃO, R.; MORI, C. Inclusão digital: discursos, práticas e um longo caminho a percorrer.2006. In: <http://www.inclusaodigital.gov.br/noticia/inclusao-digitaldiscursos-praticas-e-um-longo-caminho-a-percorrer>. Acesso 13/03/2018.

BARBA, Eugenio. **A terra de cinzas e diamantes**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BARTHES, Roland. **Escritos sobre teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação**. (M. V. Mazzari, Trad.). São Paulo: Summus, 1984.

BISSOLI, Michele de Freitas. **Educação e Desenvolvimento da personalidade da criança: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. 2005. 281f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, SP, 2005.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, n.19, 2002.

BONFITTO, Matteo. **Entre o ator e o performer**. São Paulo: Ed. Perspectiva: FAPESP, 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC / SEF, 1998.

BROOK, Peter. **O teatro e seu espaço**. Petrópolis: Vozes, 1970.

BUCHT, Catharina. **Perspectivas sobre a criança e a mídia**. Brasília: UNESCO, 2002.

BUSATO, Luiz R. **O binômio comunicação e educação: coexistência e competição**. Caderno de Pesquisa Nº 106. São Paulo, Março de 1999. In:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100004

Acesso 03/02/ 2018

CALSON, Marvin. **A performance – uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CARLSON, Marvin. **Teorias do teatro: estudo histórico-crítico dos gregos à atualidade**. Trad. Gilson César Cardoso de Souza. São Paulo: UNESP, 1997.

CASTELLS, Manuel – **A galáxia da internet**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2003.

CAVASSIN, Juliana. **Perspectivas para o teatro na educação como conhecimento e prática pedagógica**. Rev.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.39-52 , jan./dez. 2008.

CABRAL, Beatriz. **Pedagogia do Teatro e Teatro como Pedagogia**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2007. In: <http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como%20Pedagogia%20-%20Beatriz%20Cabral%20Biange.pdf> Acesso em 17/02/2018.

CARNEIRO, Ana Maria Pacheco - **Imagens como “instrumentos” provocadores no desenvolvimento de processos artísticos** In:

http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/pedagogia/Ana_Maria_Pacheco_Carneiro_Imagens_como_instrumentos_provocadores_no_desenvolvimento_de_processos_artisticos.pdf acesso em 15/03/218

CIOTTI, Naira. **Performance dois ponto zero**. Revista Moringa – Artes do Espetáculo. 2011.

In:<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/9992/5472><http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/9992/5472> - Acesso em 19/02/2018

COHEN, Renato – **Performance como linguagem de Criação de um Tempo-Espaço de Experimentação**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 1984.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **APedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2010.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. **Como pensamos**. 3ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DOMINGUES, Diana. **Criação e Interatividade na Ciberarte**. São Paulo: Editora Experimento, 2002.

ECO, Umberto. **Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 1968.

FÉRAL, Josette. **Além dos limites: teoria e prática do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2013.

_____. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1993.

FALBO, Conrado Vito Rodrigues – **Poesia, performance e tecnologia: em busca do corpo midiaticando.** Hipertextus – Revista digital

In: [http://www.hipertextus.net/volume4/Conrado-Vito-Rodrigues-](http://www.hipertextus.net/volume4/Conrado-Vito-Rodrigues-FALBO.pdf)

[FALBO.pdf](http://www.hipertextus.net/volume4/Conrado-Vito-Rodrigues-FALBO.pdf) <http://www.hipertextus.net/volume4/Conrado-Vito-Rodrigues-FALBO.pdf>. acesso 24/04/2018.

GADOTTI, Moacir, 2009. **Educação integral no Brasil: inovações em processo.** São Paulo: Instituto Paulo Freire.

GATTO, Raquel F., MOREIRAS, Antonio M. e GETSCHKO, Demi. **Governança da Internet: conceitos, evolução e abrangência.** In: [http://ce-resd.facom.ufms.br/sbrc/2009/081.pdf](http://ceresd.facom.ufms.br/sbrc/2009/081.pdf) <http://ceresd.facom.ufms.br/sbrc/2009/081.pdf>.

Acesso em 07/02/2018

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance.** Trad. Renato Cohen. São Paulo: Editora Perspectiva, 2005.

GOHN, Maria da Glória (org). **Educação não formal no campo das artes.** São Paulo: Cortez, 2015.

GOLDBERG, Roselee. **A arte da performance do futurismo ao presente.** São Paulo: Martins Fontes, 2015.

GOMES, Clara. **Ciberperformance: a performance em ambientes e meios virtuais.** Portugal: 2015.

In: <https://play.google.com/books/reader?printsec=frontcover&output=reader&id=iI7oCQAAQBAJ&pg=GBS.PR1>.

GRISA, Aline Cristina. **Em três atos: jovens e teatro.** Porto Alegre: UFRGS, 2009, 122f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande Sul. 2009.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre.** Rio de Janeiro: Editora Civilização brasileira, 1987.

GUATTARI, F. (1992). **Caosmose: um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Editora 34.

GUATTARI, F. **Caosmose: um novo paradigma estético.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

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

HAETONGER, Max G. HAETONGER, Daniela. **Aprendizagem criativa: educadores motivados para enfrentar os desafios do novo século**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

INGS, Ralfh Bannell. *et al.*, **Educação no século XXI: Cognição, tecnologias e aprendizagens**. Petrópolis: Vozes, 2006.

JAMESON, Fredric. **Pós-modernidade e sociedade de consumo**. Novos Estudos CEBRAP. São Paulo: CEBRAP, no. 12, jun. 85.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. Campinas – SP: Papyrus, 2012.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. e ALMEIDA JR, José Simão (org). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

_____. **Jogos Teatrais na sala de aula**. 2ª edição. Tradução: Ingrid DormienKoudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, (1986) 2010b.

_____. **Jogos Teatrais** – o fichário de Viola Spolin. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, (1975) 2012.

_____. **O Jogo Teatral** no Livro do Diretor. 2ª edição. Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, (1985) 2010a.

KRAMER, Sonia (org). **Infância e produção cultural**. Campinas – SP: Papyrus, 1998.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-dramático**. São Paulo: Editora Cosac &Naify 2007.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual?** 2 ed. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2010.

_____. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARQUES, Mario Osório. **Educação/interlocução, Aprendizagem/reconstrução de saberes**. Ijuí: Editora Unijuí, 1996.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança na contemporaneidade: reflexões sobre a formação do artista-docente**. Anais do I Simpósio de Pesquisa da FEUSP. Série Estudos e Documentos n. 31. São Paulo: USP, 1994. p. 414-430.

MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Editora Cultrix, São Paulo. 1964

MORAES, Márcia e SILVA, Cristiane Moreira - **Tecnologia e subjetividade: intimidade mediada por computadores**. Psicologia em Revista, v.12 n.19 Belo Horizonte jun. 2006 In: Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-116820060001000>. acesso em 17/12/2017.

NUNES, C. M. F. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educação & Sociedade. v.22, n. 74, Campinas, abr. 2001.

OSTROWER, Fayga. **O universo da arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2014.

OSTROWER, Fayga. **Universos da arte**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

PACHECO, José. **Escola da ponte: formação e transformação da educação**. Petrópolis – RJ: editora vozes, 2013.

PEGORER, Valter. **Educação integral: um sonho possível de realização necessária**. São Paulo: editora texto novo, 2014.

PIERCE. Charles S. **Semiótica**. 2 Ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.

PRETTO, Nelson De Luca. **Uma Escola sem/com Futuro: Educação e Multimídia**. Campinas SP, Editora Papirus, 1996.

PRIMO, Alex. **Interação mediada por computador: comunicação, cibercultura, cognição**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

PUPO, Maria Lúcia. **“Sinais de teatro-escola”**, Humanidades, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006.

REVERBEL, Olga. **Teatro: Atividades na Escola – currículos**. Porto Alegre: Kuarup, 1993.

_____. **Um caminho do teatro na escola**. 2ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

Revista Píxo. [on-line] Edição 1: Pelotas, UFPel, 2017. LabUrb-UFPel. [cited 22 de janeiro de 2018]. Disponível em: <<https://issuu.com/edurocha/docs/numero1.compressed>> ISBN 2526-7510. Acesso em 10/03/2018.

SANTAELLA, Lúcia – **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Editora Paulus, 2008 (3ª edição).

SCHECHNER, Richard. “O que é performance”. In: **O percevejo**, UNIRIO, N° 12, Rio de Janeiro, 2003.

_____. Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (org). **Performance e Antropologia de Richard Schechner**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012.

SCHON, D. A. **Educando o profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SLADE, P. **O Jogo Dramático Infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

SPAGNOLO, G. **Ações concretas de inclusão digital**. 2003. In: <http://www.softwarelivre.org/news/1438>. Acesso 13/03/ 2018.

SPINOZA, B. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 5ª edição Tradução: Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Ed. Perspectiva, (1963) 2005.

TELLES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda européia e modernismo brasileiro**. Petrópolis: Editora Vozes, 1972.

TELLES, Narciso (org). **Pedagogia do teatro: práticas contemporâneas de sala de aula**. Campinas – SP: Papirus, 2013.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TOURINHO, Irene. Transformações **no Ensino da Arte: Algumas questões para reflexão conjunta**. In: Ana Mae Barbosa. (Org.). Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte. São Paulo: Cortez, 2002, v. 1.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória**. Educar em Revista, n. 27, p. 93-110, 2006. In: acesso em 05/06/2017.

UBERSFELD, Anne. **Para ler o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. 6. ed., São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1998.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social: A exclusão digital em debate**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Editora ArtMed, 2006.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção e leitura**. São Paulo: Cosac&Naify, 2007.

Sites e redes sociais:

Entrevista com Richard Schechner. In: <http://scalar.usc.edu/nehvectors/wips/rs-portuguese> Acesso em 21/02/ 2018

Corpocidade debates, ações e articulações. Organização: Fabiana Dultra Britto e Paola Berenstein Jacques. In: <http://www.corpocidade.dan.ufba.br/> acesso em 20/03/2018.

http://www.corpocidade.dan.ufba.br/dobra/04_03_entrevista.htm

<https://www.youtube.com/watch?v=OrRHBF8ijVY>

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3700444/mod_resource/content/2/ausubel.pdf acessado em 08 de abril de 2018.

- <http://www.revistaprosaveroarte.com/o-verdadeiro-papel-da-educacao-edgar-morin/>

- acessada em 04 de Junho de 2017.

- <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4> – acessada em 14 de maio de 2017.

- <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57370>> acessado em 15 de Maio de 2017.

-<https://www.significados.com.br/teatro>/<https://www.significados.com.br/teatro/>>
acessado em 13 de janeiro de 2017.

- <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>> acessado em 13 de janeiro de 2017.

<http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/11-da-populacao-das-regioes-metropolitanas-brasileiras-frequenta-o-teatro.aspx>> acessado em 13 de janeiro de 2017.

<http://educacaointegral.org.br/conceito/>> acessada em 07 de maio de 2017.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf>. > acessado em 12 junho de 2017.

<https://www.youtube.com/watch?v=-mKpYVtE0nc>> acessado em 18 Junho de 2017.

<file:///C:/Users/Fab%C3%ADola/Downloads/1685-1-10101-2-10-20151124.pdf>

<http://aritavoou.blogspot.com.br/> > acessado em 12 de abril de 2017.

<http://portalabrace.org/ivreuniao/GTs/Pedagogia/Pedagogia%20do%20Teatro%20e%20Teatro%20como%20Pedagogia%20-%20Beatriz%20Cabral%20Biange.pdf>

Lista de vídeos compartilhados no *Whatsapp*:

- <https://www.youtube.com/watch?v=133GMtGFzTU>> compartilhado em 21 de maio de 2017.

- <https://www.youtube.com/watch?v=9M8iVW3RGf0>> compartilhado em 22 de maio de 2017

- <https://www.youtube.com/watch?v=0UJAD-AZ2cw>> compartilhado em 22 de maio de 2017.

