



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTE

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROFARTES- TEATRO

SELFIE PERFORMÁTICA: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no
ensino regular

LISIANNE MATIAS SARAIVA VICENTE

João Pessoa

2016



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

CENTRO DE COMUNICAÇÃO TURISMO E ARTE

MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES- PROFARTES- TEATRO

SELFIE PERFORMÁTICA: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no
ensino regular

LISIANNE MATIAS SARAIVA VICENTE

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Programa de Mestrado Profissional em Artes
(ProfArtes) da Universidade Federal da Paraíba
como requisito parcial para obtenção do Título
de Mestre.

Orientador: Prof.º Dr. Erlon Cherque Pinto.

João Pessoa

2016

V632s *Vicente, Lisianne Matias Saraiva.*

Selfie performática: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no ensino regular / Lisianne Matias Saraiva Vicente.- João Pessoa, 2016.

27f.

Orientador: Erlon Cherque Pinto

*Trabalho de Conclusão (Mestrado - ProfArtes) -
UFPB/CCTA*

*1. Arte - ensino. 2. Práticas educativas - ensino -
teatro. 3. Selfies. 4. Auto-formação crítico-estética -
sala de aula. 5. Quadros performáticos.*

UFPB/BC

CDU: 7(043)

LISIANNE MATIAS SARAIVA VICENTE

SELFIE PERFORMÁTICA: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no
ensino regular

Avaliação: Aprovada

Data: 26/06/2016

Prof.º Dr. Erlon Cherque Pinto
Orientador

Profº Dr. Fernando A. Abath L.C. Cananéa
Examinador Externo

Prof.º Dr. José Amancio Tonezzi Rodrigues Pereira
Examinador Interno

Profª Drª Glória das Neves Dutra Escarião
Examinadora suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço à UFPB/ ProfArtes na pessoa do Prof. Dr. Paulo Vieira, coordenador do Mestrado Profissional em Artes, e a todo corpo docente, que colaboraram neste processo de novos conhecimentos.

Aos que fazem a Escola Municipal Dom Hélder Câmara, principalmente aos alunos colaboradores desta pesquisa.

Aos colegas do ProfArtes que durante as disciplinas construíram discussões pertinentes a cada processo.

A ONG MARÉ PRODUÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS, que em suas atividades vem ao longo desses treze anos compartilhando saberes.

Ao Prof. Dr. Erlon Cherque, que me orientou em todo o processo desta pesquisa.

A Ailza Freitas, minha amiga/irmã minha total gratidão, por me estimular a acreditar, construir e concretizar este sonho, com você divido esta vitória.

A meu companheiro Leticio Vicente e nosso filho João Pedro, por aguentarem as intempéries do processo.

A meus pais Josélia e Luiz Saraiva, pela formação de base, amor e atenção.

Gratas a DEUS, por me possibilitar encontrar nesta vida pessoas tão maravilhosas.

RESUMO

Considerando o contexto percorrido pela prática educacional do ensino de Arte no Brasil, ainda é constante o direcionamento de conteúdos que muitas vezes não condiz com a realidade dos sujeitos. De acordo com esta perspectiva, transmite-se o produto final em lugar do “conhecimento do processo”. Neste ponto, marcado pela aceitação de mensagens pré-estabelecidas, nota-se semelhança com a Indústria Cultural e com a Comunicação de Massa. Tendo em vista a auto-formação crítico-estética em sala de aula pela abordagem do universo dos sujeitos, selecionou-se um material de ampla inserção entre os jovens: os 'selfies'. Em um primeiro momento, estes autorretratos refletem aspectos de massa e da lógica da Indústria Cultural. Por outro lado, também abrangem traços de identidade considerando-se certa ausência de composição estética, formulação específica (intencional e planejada) ao menos no nível de complexidade e dinâmica característicos das realizações artísticas. Por meio da interação em jogos teatrais e fundamentado na concepção da restauração do comportamento em Richard Schechner, buscamos a criação de quadros performáticos: tensões e contradições próprias dos 'selfies' (identidade, subjetividade, coletividade e concepções de verdade/ilusão) na auto-formação crítico-estética dos sujeitos em sala de aula. Os fatos percebidos nesse estudo de caso nos remetem a várias possibilidades reflexivas acerca das práticas educativas no ensino de Teatro e como a Indústria Cultural influencia os processos criativos propostos no Ensino da Arte.

Palavras- chave: Teatro. Educação. Performance. *Selfies*.

ABSTRACT

Taking into account the context covered by the educational practice of Art's Teaching in Brazil, the targeting of contents in detriment of subjects reality is still frequent. In this perspective, the final product is transmitted instead of the "knowledge of the process". At this point, marked by the acceptance of pre-established messages, it's noticeable the similarities with the Cultural Industry and the Mass Communication. Intending a critical-aesthetic self-training in the classroom by the approach from the subjects' universe, a material with large insertion among youth was selected: '*selfies*'. First, these self-portraits reflect mass and Cultural Industry's logic aspects. On the other hand, they also include identity traits considering an absence of aesthetic composition, specific formulation (intentional and planned) at least at level of complexity and dynamics, characteristics of artistic realization. Through interaction in Theater Games and based on Richard Schechner conception of behaviour reconstruction, we seek the creation of performative frames: tensions and contradictions inherent to '*selfies*' (identity, subjectivity and collectivity truth/illusion) in critical-aesthetic self-training of subjects inside the classroom. The perceived facts in this study case take us to various reflexive possibilities about educational practices on Theater's Teaching and how Cultural Industry influences the creative processes proposed in Art Education.

Keywords: Theater. Education. Performance. *Selfies*

SELFIE PERFORMÁTICA: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no ensino regular

Na sala de aula, vivenciando a disciplina Arte, na área de Teatro, o professor e o aluno se deparam com inúmeras limitações, estruturas físicas e conceituais. Neste artigo pretendemos refletir acerca de uma vivência na prática do ensino de Teatro em sala de aula do ensino regular, com intuito da construção de quadros performáticos utilizando os *selfies* como instrumento cênico.

Cogitando as influências da Indústria Cultural referentes ao comportamento e à performatividade dos *selfies* trazidas pelos alunos, propomos uma reflexão acerca do empoderamento do indivíduo na construção do processo criativo e crítico.

Propomos uma breve contextualização histórica do ensino da Arte na Educação brasileira para perceber as heranças recebidas por nossos colonizadores e governantes, e, deste modo, refletir sobre a sala de aula do ensino regular na atualidade.

Processos e caminhos

Esta pesquisa foi realizada em sala de aula regular do Ensino Fundamental II, especificamente em uma turma do sétimo ano de uma Escola da Rede Municipal de Ensino da cidade de João Pessoa. A proposta deste artigo é compartilhar este processo vivenciado em sala de aula, como forma de dialogar com outras práticas educativas na área de Teatro.

Diante da hipótese de que é possível obter elementos estéticos e dramáticos para a composição do processo da performance, defendemos o uso das novas tecnologias, em particular o *selfie*. Identificamos como qualitativa nossa pesquisa dentro do que conceitua Rodrigues (2006, p. 152) quando pontua que

É utilizada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, podemos destacar aspectos psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Por meio da abordagem qualitativa, o pesquisador tenta descrever a complexidade de uma determinada hipótese, analisar a interação entre as variáveis e ainda interpretar os dados, fatos e teorias.

Buscamos dentro do processo os componentes significativos dos sujeitos e como isso se torna objeto, material para o conteúdo estudado em sala de aula, *performance*. Participamos, percebemos e dialogamos sobre o processo de ensino e aprendizagem, o que nos faz também um sujeito desta pesquisa.

Procuramos observar o comportamento coletivo e individual, levando em conta o contexto sociocultural em que estamos inseridos. Assim, nos pautamos na descrição de Mirian Goldenberg (2013, p. 19) quando aponta a possibilidade do pesquisador também ser sujeito e objeto de sua própria pesquisa.

Os cientistas sociais, que pesquisam os significados das ações sociais de outros indivíduos e deles próprios, são sujeito e objeto de suas pesquisas. Nesta perspectiva, que se opõe a visão positivista de objetividade e de separação radical entre sujeito e objeto da pesquisa, é natural que cientistas sociais se interessem por pesquisar aquilo que valorizam. Estes cientistas buscam compreender os valores, crenças, motivações e sentimentos humanos, compreensão que só pode ocorrer se a ação é colocada dentro de um contexto de significado.

Nosso estudo de caso, de uma prática educativa, esteve nas possibilidades da percepção da performatividade dos *selfies* e a sua utilização em quadros performáticos, construídos por meio de jogos dramáticos e estimulando um processo crítico e estético da reprodução com ausência de criticidade. Processo este onde o pesquisador esta inserido como professor e facilitador.

A coleta dos dados foi realizada no período das aulas regulares, com aulas expositivas e práticas. Nas aulas teóricas contextualizamos a *performance* e o trabalho do corpo cênico. Nas aulas práticas desenvolvemos jogos dramáticos, com exercícios de expressões corporais e vocais estimuladas pelas imagens produzidas nos *selfies*, o que credencia a nossa pesquisa na modalidade de estudo de caso, por pretender responder a

uma hipótese e não saturar o problema por completo. Alcançamos nesse estudo de caso alguns propósitos elencados por Gil (2006, p.54):

Daí, então, a crescente utilização do estudo de caso no âmbito dessas ciências, com diferentes propósitos, tais como:

- a) Explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos;
- b) Preservar o caráter unitário do objeto estudado;
- c) Descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação;
- d) Formular hipóteses ou desenvolver teorias; e
- e) Explicar as variáveis causas de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos.

O processo de pesquisa de um professor deve ser constante, como forma de buscar respostas a demandas que surgem dentro das particularidades do cotidiano da sala de aula. Neste diálogo podemos fortalecer nossas práticas promovendo novos olhares para o processo da Arte na Educação, neste caso do Teatro.

Arte na educação: decretos e heranças

De um início técnico e com ênfase nas Artes Plásticas, a Arte na Educação se moldou conforme as necessidades de outrem, desconsiderando sua própria especificidade como área de conhecimento. Outro resquício de nossa herança, nas diversas concepções e atuações da arte na educação, foi a utilização da Arte como entretenimento ou recreação. E, também, como também sua utilização direcionada para os eventos escolares.

Ainda é comum as aulas de arte serem confundidas com lazer, terapia, descanso das aulas “sérias”, o momento para fazer a decoração da escola, as festas, comemorar determinada data cívica, preencher desenhos mimeografados, fazer o presente do Dia dos Pais, pintar o coelho da Páscoa e a árvore de natal. Memorizam-se algumas “musiquinhas” para fixar conteúdos de ciências, faz-se “teatrinho” para entender os conteúdos de História e “desenhinhos” para aprender a contar. (MARTINS, 1998,p.12)

Nestas montagens dos “teatrinhos” visualiza-se uma estética tradicional: alunos/atores reproduzem as histórias milenares tais quais já foram configuradas ao longo do tempo. Conforme esta tradição, privilegiam-se, as fotos que os pais querem guardar de lembrança e a visibilidade que tais eventos proporcionam às instituições escolares.

Observemos, brevemente, um panorama sobre o processo do ensino da Arte no Brasil. Encontramos de forma direta e sucinta, dez passos que fundamentam o ensino da Arte, sobre as vistas de Oliveira (2012), quando esclarece que:

Inicialmente, a implantação da Arte enquanto disciplina foi almejada por meio de decretos, com intuito de ofício, mas numa perspectiva elitista. Vejamos a seguir de forma cronológica o passo a passo que legalmente subsidiou as ações pedagógicas de cunho artístico no país...(OLIVEIRA, 2012, p.12)

O primeiro passo descrito pela autora é o Decreto de 12 de agosto de 1816, que diziam quais aulas deveriam ser ministradas por mestres da Missão Artística Francesa, decretado por Dom João VI, com profissionais da área de arquitetura, escultores, pintores, retratistas e desenhistas. Quatro anos depois Dom João VI lança o Decreto de 12 de outubro de 1820, que visava, ampliar a atuação do nível de conhecimento alterando a nomenclatura para Academia Real de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil.

Ainda no ano de 1820, em 23 de novembro determina-se a mudança do nome para A Escola Brasileira de Arte. Neste movimento depois de seis anos, um novo Decreto atualiza sua nomenclatura para Academia Real de Belas Artes. Este último documento consolida o ensino das Artes no Brasil como técnicas de desenho para reprodução de cópias. Desta forma, inibi-se qualquer processo criativo do aluno.

Prosseguindo com a mesma proposta, voltada ao mercado de trabalho, o Marechal Manoel Deodoro da Fonseca aprova o decreto Lei nº 981/08 de novembro de 1890, determinando a inclusão no ensino de primeiro grau, dos três cursos: desenho, elementos de música e trabalhos manuais, para meninos. E trabalhos de agulhas para meninas. Sendo tal perspectiva obedecida por décadas.

Em 1961, o decreto no governo de João Goulart alterou o termo para Técnica de Artes Aplicada, fortalecendo o tecnicismo no ensino das Artes. Oliveira (2012, p.23) destaca que mesmo sendo obrigatória a Arte no ensino regular, ainda não há um reconhecimento como área de conhecimento.

Em 1996 o ensino de Arte é regulamentado como obrigatório e como forma de promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Destaca-se reconhecimento de valor no processo de ensino e aprendizagem e de formação do indivíduo e da sociedade, conforme é colocado na LDB:

§ 2º O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (BRASIL, 1996, p. 11)

Desde então, surgiram novos decretos: 1.Divisão das Artes enquanto linguagens: Teatro, Dança, Artes Plásticas e Música; 2. Como também a lei da inclusão do ensino da História e Cultura Afro brasileira e Indígena e 3. Música como elemento desvinculado da disciplina de Arte do currículo escolar. Porém, neste último caso, obrigatória em todo seu ensino.

Apesar de existir uma legislação (ou instrumentos normativos) desloca o foco da prática educativa voltada para o experienciar. Assim, ignora-se o pensamento de Dewey (2010, p.125) quando diz que “a arte é o desenvolvimento esclarecido e intensificado de traços que pertencem a toda experiência normalmente completa”.

Em lugar disso, reproduz-se algo que muitas vezes nem conhecemos. Na prática, ainda estamos em busca de teorias que nos permeiem, que nos deem um “porto seguro”.

Produção ou reprodução?

Esta fragilidade que leva ao professor se sentir atônito frente à complexidade do ato de ensinar é resultado de sua formação acadêmica e pessoal. O professor é mais uma vítima do sistema educacional da dependência, e reproduz esse comportamento em sala de aula. É possível dialogar com o pensamento de Barbosa (2001, p.37) ao indicar:

Nossa consciência social tem sido há tanto tempo escravizada por modelos educacionais vindos de fora, que sofremos atualmente de uma espécie de amnésia crítica... Os professores são, inconscientemente, os veículos que cristalizam o comportamento, o pensamento e o desenvolvimento institucional para garantir a continuidade de dependência.

Neste processo de dependência, de reprodução o reduzido potencial crítico pode-se citar as configurações da Indústria Cultural trazidas por Coelho (1980), que opera sobre um sistema icônico de ler o mundo em que vivemos. Dentre as formas apresentadas o destaque sobressai pelo signo indicial por dispensar análise ou crítica. Este contexto é reforçado por Coelho (1980, p.70) quando explica:

Toda a Indústria Cultural vem operando com signos indiciais e, assim, provocando a formação e o desenvolvimento de consciências indiciais. Isto é: tudo, signos e consciência e objetos, é efêmero, rápido, transitório... o que interessa não é sentir, intuir ou argumentar, propriedades da consciência icônica ou simbólica; apenas operar.

A Indústria Cultural nos condiciona a reprodução com baixo potencial de reflexão. Tudo é muito simples. É só usar, não precisa nem ler o “manual de instruções”, de tão fácil e acessível a todos. Como podemos reproduzir facilmente, nos coloca dentro de um determinado grupo, dando a ilusão de igualdade, de tão fácil e acessível a todos. Assim, surge a ilusão de participação, de estarmos ativos. Em nossa condição passiva aceitamos tudo pronto para o consumo, simples e objetivo.

Mas, o questionamento é inerente ao ser humano. E, é esta necessidade que nos impele na busca de resoluções. Resoluções que podem ser grandiosas, mesmo que aparentemente pequenas, como perceber a consciência (ou se perceber na condição de ser consciente). Parte-se de uma percepção que algo não está bom ou que algo pode ficar melhor. Ou ainda, as diferentes formas de fazer algo.

Considere-se o famoso bordão: “A escola do século XIX, com professores do século XX para alunos do século XXI” (CORTELLA, 2015a). Nota-se força de crítica, de reflexão, mas ignora mudanças. Jorge Larrosa Bondía (2013), enumera os desafios da educação na Espanha, colocando a situação comum a vários países. Este seria o

primeiro problema, conhecido como “crise da escola”, que o professor relaciona um descompensar entre o tempo real e o tempo da escola. A velha escola não acompanha o ritmo do mundo, do social, do mercado, da indústria atual.

Este processo encadeia a desmotivação dos alunos e, conseqüentemente, dos professores. E de quem será a responsabilidade de motivar? De promover as reais necessidades de formação educativa para uma formação cidadã?

Diferente da discussão sobre as responsabilidades políticas administrativas especificamente, vamos dialogar os pontos que auxiliam no empobrecimento da Educação ofertada em nossas escolas.

Bondía (2002, p. 23) levanta uma reflexão acerca do que seria comum, bom para todos, direito público. A escola homogênea no sentido de ser igual para todos. Este pensamento parece filosófico demais, e na realidade não há um ambiente comum, em termos de igualdade real e absoluta. Os determinantes socioculturais, raciais, de gênero, econômicos e outros que produzem classes, são pressupostos para a discriminação e as diferenças na relação de poder.

Para um pensamento reprodutor desse sistema, é necessário cultivar o processo de reprodução em massa. Logo, a experiência significativa que defende Bondía (2002), em seu texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, se torna impossível dentro da relação de trabalho-tempo-produção, para experienciar precisamos interromper este processo, como bem descreve o autor, quando diz:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que nos corre: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar... suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza... (BONDÍA, 2002, p. 24)

Bondía apresenta nossa educação atual como algo cego às experiências de nossos alunos, tratando-os como meros reprodutores, com qualidades industriais, de conteúdos, em sua maioria, sem significado. Significado nos termos de sentido, de uso na vida, de vivência.

Atualmente a difusão da informação é tão veloz, tão mutável, que o processo de maturação, de real entendimento da informação, se perde. O novo se transforma em velho em um tempo tão curto e imediatamente é substituído por algo mais novo, porém que repetirá o mesmo ciclo de vida. Navegar já não é o bastante, exige-se que voemos.

O indivíduo tem etapas em seu processo cognitivo que devem ser respeitados e vivenciados para poder fortalecer seu aprendizado. E quem, sabe está neste detalhe o segredo da tão discutida “formação completa do cidadão”.

Conhecemos as teclas do computador, a tela dos *ipods*, as novas tendências tecnológicas, mas não a tecnologia mais primitiva. A primeira máquina nos é cada vez mais estranha. Nosso corpo, suas possibilidades, seus limites, seus sentidos e sensações, seus códigos.

Nossas experiências são cada vez menos vivenciadas, e menos importantes dentro de um sistema capitalista. Puramente competitivo e de competências. A escola perde a ideia de igualdade por colaborar com este princípio.

Na nossa realidade escolar, o currículo é pensado para satisfazer uma legislação que foi pensada e aprovada em épocas outras, e que objetivava a formação da mão de obra. Contudo, a escola não acompanhou a evolução do mercado de trabalho, as novas tecnologias e as demandas reflexivas do sistema.

A prática artística proporciona experiências singulares, condiciona a permissão de possibilidades, ensina a se expor, vivenciar sem interrogativas de erros ou acertos. Atrevimento é colocar-se conforme descreve Bondía (2002,p. 25) acerca do sujeito da experiência

Por isso é incapaz de experienciar aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experienciar aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada o ocorre.

Este ato de exposição e de disposição a erros e acertos, na verdade parece algo mais amplo - o processo de experienciar, do universo diversificado. Estes elementos

foram possibilitados pelas Artes Cênicas. Esta experiência estimula o sensor crítico na atuação em sala de aula, como professora de Arte.

Buscar visões e percepções estéticas do comportamento, do movimento, da subjetividade inserida no ato do *selfie*. Este será nosso material mais objetivo, sem, no entanto, descartar as demais vivências trazidas pela memória corporal do *performer*, neste caso, o aluno.

Mas não vamos nos ater às limitações físicas ou intelectuais. Pretendemos estimular as potencialidades particulares e coletivas, nessa construção que objetiva criar quadros performáticos dentro do contexto escolar, do ensino regular da disciplina de Arte.

Como contextualização teórica metodológica, utilizamos algumas propostas de Spolin (2000) nos seus jogos dispostos em sua obra “Improvisação para o Teatro”, por trazer uma base teórica de fundamentação com o jogo tanto para o teatro profissional, quanto para o teatro na escola, onde associamos o pensamento sobre experiência trazido por Bondía e por Dewey, quando afirmam que: “O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessário para a experiência” (SPOLIN, 2000, p.4).

No processo desta pesquisa, busca-se perceber o *selfie* como instrumento cênico performático dentro de uma prática em sala de aula, na construção de quadros performáticos. Em termos de conteúdo e atividade da disciplina de Teatro do Ensino Regular, propomos a utilização de jogos para estimular o processo criativo espontâneo. Neste caso, pode-se perceber os *selfies* muitas vezes sendo reproduções de imagens que simbolizam comportamentos socioculturais, nem sempre tão coerentes com a realidade do aluno.

Quem não se adapta é massacrado pela impotência econômica que se prolonga na impotência espiritual do isolado. Excluído da indústria, é fácil convencê-lo de sua insuficiência. (ADORNO, 2015, p.25-26)

O indivíduo busca fazer parte de um ciclo (ou de um grupo). Assim, reproduzindo a imagem que lhe proporciona o status necessário para estar incluso em um grupo social. Este é um dos aspectos que podemos destacar da Indústria Cultural

agregada a comunicação de massa, na obra *Indústria Cultural e Sociedade*, (ADORNO, 2015) mas que teve seus primeiros manuscritos baseados nos meios de comunicação da que antecederam a década de mil novecentos e setenta, mas que nem por isso está obsoleto em seu juízo nos tempos atuais.

Em verdade, com a massificação da internet e seus aplicativos a difusão das informações e dos bens de consumo apresentados pela Indústria Cultural ganharam mais espaços e maior velocidade.

No cotidiano, produzimos os *selfies* como forma de buscar um julgamento positivo. Para isto, há uma interpretação, expressão corporal, uma criação de personagens voltados à aceitação social.

Com o jogo, trouxemos esses personagens e expressões para o quadro performático de forma consciente e crítica. Spolin (2000) intitula esta etapa como sendo “a transposição do processo de aprendizagem para a vida diária”, um passo no olhar diferenciado no comportamento do indivíduo e do outro

Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. Isto amplia a habilidade do aluno-ator para envolver-se com o seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente. (Ibidem, p.13).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN (BRASIL, 2000) funcionam como documento indicativo para as práticas educacionais das disciplinas. Embora não seja uma Lei, mas apenas um parâmetro, um indicativo, por muitas instituições é tomado como base legal para seus planejamentos.

Os PCNs, justificam a disciplina enquanto diversidade cultural e possibilidades práticas de soluções em cenas através da percepção do cotidiano.

O teatro promove oportunidades para que adolescentes e alunos conheçam, observem e confrontem diferentes culturas em diferentes momentos históricos, operando como um modo coletivo de produção de arte. Ao buscar soluções criativas e imaginativas na construção de cenas, os alunos afirmam a percepção sobre eles mesmos e sobre a situação do cotidiano. (BRASIL, 2001, p. 88)

O processo criativo e de elaboração dos quadros performáticos vieram a partir da percepção do comportamento e os registros por meio dos *selfies*, permitindo o diálogo, a crítica e a restauração de alguns movimentos, nessa etapa buscando maior consciência.

Performance e Performatividade

E o que é performance afinal? Esta pergunta ocupou boa parte de nosso processo de pesquisa. Mas, consideramos ainda outros estudos de outrora acerca do tema. O fato é que chegamos nesta etapa com inúmeros conceitos e dúvidas. Mas, destaca-se o estímulo das diversas possibilidades que a performance pode proporcionar no contexto da criação cênica.

Os conceitos que a performance recebe ao longo de sua trajetória tem ligação com os movimentos de Vanguarda que a antecederam, abrindo espaço para suas possibilidades cênicas. Destacamos o Teatro Jarry, ou melhor, o pensamento de seus fundadores: Antonin Artaud, Roger Vitrac e Robert Aron (GLUSBERG, 2009). Em 1928, eles já esboçavam um pensamento performático acerca do teatro, percebido na declaração de Artaud transcrita por Glusberg, quando coloca que

A partir de agora o teatro deixará de ser uma coisa fechada, aprisionada no espaço do palco, para convertesse num verdadeiro ato, submetido a todas solicitações e distorções ditadas pelas circunstâncias, e na qual o acaso volta a ter importância. Com relação a vida, o Teatro Jarry tentará traduzir tudo o que a vida dissimula, esquece ou é incapaz de expressar. (ARTAUD, 1928. *Apud* GLUSBERG, 2009, p. 22)

Uma característica marcante das possibilidades da performance é em relação ao espaço de sua execução. O ator *performer* se dá ao direito de quebrar a quarta parede, sair da caixa cênica. Ou, simplesmente, transgredir com as regras impostas pelo teatro tradicional. Cenografia, figurino e adereços, relacionados a um texto. Histórias com princípio, meio e fim, enredos fechados e conclusivos, baseados em uma lógica aristotélica revista pela ideia de fábula.

Quanto ao trecho da citação que pontua sobre “acaso volta a ter importância”, podemos pensar que quando o *performer* se desnuda do convencional, ele está disposto

e exposto às interferências do ambiente e do expectador. Isso nos remete a uma outra característica da performance, a relação ou a correlação com seu público, e sua possibilidade de intervenção e adaptação mediada pelo ato no agora.

Porém, a palavra *performance* só começou a ser reconhecida como movimento artístico em meados dos anos 70, conforme nos esclarece Glusberg (2009) sobre o percurso de busca e mistura do *happening*, da *bodyart*, da pop arte até chegar a denominação de *performance*

Por que *performance*? A seguir explicaremos os diferentes significados dessa palavra de origem latina, adotada por este movimento artístico que surge no início dos anos setenta. Como uma série de outras tendências recentes originadas e desenvolvidas nos Estados Unidos, ou então expostas para lá, este movimento é batizado com um nome de origem inglesa. É interessante apontar, a priori, que esta palavra tem duas conotações: a de uma presença física e a de um espetáculo, no sentido de algo pra ser visto (*spectaculum*) (Ibidem, p.43)

A ambiguidade não vem só do termo, de imediato pontuado pelo autor que diante da origem da palavra *performance* temos “presença física e espetáculo”, como fio condutor de sua denominação, conceituação e possibilidades.

Em meio as leituras e discussões é percebido que as Artes Cênicas se apropriaram da performance enquanto expressão cênica. Porém, é importante reconhecer a ligação intrínseca que ela tem com as Artes Plásticas. Corroboramos a conclusão trazida por Cohen (2013), ao conceituar *performance*, quando diz:

Poderíamos dizer, numa classificação topológica, que a performance se coloca no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade. (Ibidem, p.30)

O hibridismo da *performance* se estabelece em seu processo de aglutinação, adaptação e releituras de movimentos, expressões, linguagens. Para além das Artes Plásticas, mas também na Música, incluindo-se moda e tecnologias, trazendo pontos de

conexão ou de divergência entre as expressões, pode ser o fio condutor de uma performance.

Outro momento de estudos das possibilidades da performance, é a Teoria do Comportamento Restaurado de Schechner (1995). O autor aponta a representação estética e ritual como repetição, adaptação e reconfiguração de algo já estabelecido. Ideia proveniente de estímulo da memória ou de outros elementos, denominados “materiais”, quando diz:

Originando-se como um processo, usada no desenvolvimento dos ensaios para fazer um novo processo, uma representação, as sequências de comportamento não são processos em si, mas coisas, itens, “materiais”. O comportamento restaurado pode ser de duração longa como em alguns dramas e rituais ou de curta duração como em certos gestos, danças e mantras. (Ibidem, p . 205)

Perceber a performatividade do comportamento possibilita repensar, restabelecer e recolocar esses comportamentos em cena. Pode-se visualizar a correlação e conflitos que a arte busca em relação às questões sociais, culturais, étnicas, de gêneros, etc. Trata-se de num processo retroalimentar, em que a *performance* pode ser estimulada pelo contexto e influenciá-lo. Marvin Carlson (2010) reflete sobre estes aspectos, e intitula de “interconexões” quando coloca que:

A arte performática...torna-se ainda mais relevante quando se leva em conta...a densa rede de interconexões que existe entre ela e as ideias de performances desenvolvidas em outros campos, entre ela e as muitas preocupações intelectuais, culturais e sociais...Dentre o que significa ser pós-moderno, a procura de uma subjetividade e de uma identidade contemporânea, a relação da arte com as estruturas de poder, os vários desafios de gênero, raça e etnia (...) (Ibidem, p.18)

Por ser uma arte do agora, do estar presente ou o processo reflexivo e analítico que a performance proporciona, tanto no *performer* quanto no espectador. Segue-se o raciocínio retroalimentar: eu para com o outro- o outro para comigo- eu comigo- eu com o ambiente- o ambiente comigo. Nesse processo (subjetivo), estão algumas das funções da Arte: indagar, informar, transformar.

O *self*, enquanto lugar do psicológico, enquanto representante do eu, já é um elemento da *performance*. Está descrito em várias etapas de sua história, em performances direcionadas a autobiografias e relacionadas com identidade, gênero ou sexualidade.

A performatividade é elemento percebido no comportamento social, representado pelos *selfies*. Neste caso, os autorretratos realizados com equipamentos eletrônicos, que contextualizam uma postura social nem sempre verídica ou condizente com sua realidade sociocultural, mas que o faz ser representado no agora, em uma rede social que ultrapassa qualquer limite geográfico e que localiza e unifica uma condição pessoal e coletiva. Conforme nos explica Souza (2014, p. 14)

O *selfie* é uma transformação tecnológica do autorretrato praticada por pessoas que pertencem a uma cultura visual e que praticam uma cultura visual. O *selfie* ainda combina a relação com autorretratos que podem ter um interesse restrito ou um apelo midiático intenso (...)

Este apelo midiático servirá como *insight* no processo criativo e de construção de performances elaboradas em quadros por alunos do sétimo ano do ensino regular. Eles estão inseridos neste comportamento midiático, num processo retroalimentar.

Mesmo depois do processo vivencial com os alunos acerca da percepção estética performativa e criação de performance relacionadas com os *selfies*, deixemos claro que em lugar de um cessar objetivo do que vem a ser performance, desconfia-se que a subjetividade seja um par perfeito desta arte objetivamente anfibológica.

***Selfies* como instrumento performático em sala de aula**

Partindo do pressuposto de reunir em uma atividade escolar conceitos e práticas teatrais (performances), os *selfies* e os jogos dramáticos como metodologia, pensamos em ações que foram desenvolvidas em oito encontros. Cada encontro com o tempo de uma aula, 45 minutos. Buscamos diversificar os espaços para o desenvolvimento das atividades, utilizando sala de aula, pátio, corredores e/ou biblioteca.

Nessa etapa da pesquisa, nos deparamos com inúmeros obstáculos. Ao relacioná-los não se determina qual é o mais agravante, nem pretende-se aqui elencá-los em forma potencial, mas apenas explicitar-se conforme foram aparecendo e como foram superados.

Em sala de aula regular com uma faixa de 30 a 40 alunos por turma, deparamo-nos com a questão da empatia com a disciplina. Arte requer um envolvimento, uma relação de construção. Porém nossa função maior é a do conhecimento, o acesso a informação que existem em diversas formas de arte. Busca-se refletir sobre Estética Teatral, História e Cultura.

Mas, quando nos deparamos com a realidade vivenciada em sala de aula, identificamos alguns alunos que simplesmente recusam envolvimento com a atividade. Para estes, temos que buscar outras alternativas, para pleitear sua mínima participação nas aulas. No processo desta pesquisa tivemos o envolvimento da maioria dos alunos, nas primeiras etapas, como análise dos *selfies* e as discussões.

O processo de pesquisa foi desenvolvido em oito encontros, em oito aulas, duas vezes por semana. Nas atividades práticas, dividiu-se a turma em dois grupos, grupo A e grupo B, devido a falta de espaço físico, para que acomodasse o contingente de alunos para os jogos.

Nos dois primeiros encontros tivemos a parte teórica, abordando o que vem a ser performance. Nessa etapa de conhecer o que vem a ser performance, contextualizamos alguns conceitos aqui já apresentados e exibimos vídeos de *performers* profissionais, como Denise Stokls (2013- 2015) e Marina Abromovc (2010), além de algumas imagens pesquisadas pelos alunos. Os questionamentos e as inquietações sobre se o que estávamos vendo era ou não era arte, foram surgindo naturalmente. Alguns alunos defendiam que “arte é liberdade de expressão”.

Depois de um breve entendimento do que pode ser *performance* falamos sobre o *selfie*. Foi solicitado que os alunos produzissem um *clip*, um vídeo, uma colagem dos *selfies* produzidos por eles.

Nessa etapa dialogamos sobre as expressões percebidas e sobre a escolha da trilha sonora. Tal estratégia se repete nos diferentes materiais produzidos, em grupo ou individualmente.

Nas discussões sobre as imagens trazidas pelos alunos e apresentadas por eles refletiu-se sobre a representação de um estilo próprio. Cada qual no início de sua fala confirmava que acredita na autenticidade de seus movimentos. No processo que cada um foi apresentando, estimulamos a percepção do que se repetia e o porquê se repetia.

Quando percebemos que nenhuma das imagens era pura, era inédita, era de fato original, isso gerou surpresa, porque simplesmente os alunos não se percebiam reproduzindo comportamentos.

Dialogamos sobre autenticidade, sobre o novo, o velho, o remodelado. Sobre a necessidade de se ter um estilo, de se fazer parte de um grupo, e mesmo este ideal de se diferenciar, se destacar. Mas, nossos alunos ainda não compreendem a dominação do “estilo” imposto pela Indústria Cultural como bem nos coloca Adorno (2015, p. 21) quando diz:

O conceito de estilo autêntico se desmascara, na indústria cultural, como o equivalente estético da dominação. A ideia do estilo como coerência puramente estética é uma fantasia retrospectiva dos românticos.

Eles constatam que os “seus estilos” eram a reprodução de outros, de imagens e comportamentos estimulados pela Mídia, pela Cultura de Massa, apoiados na Indústria Cultural. Nesse instante, um dos alunos indica que aquele na imagem não era ele. Aquela imagem é só mais uma repetição, diferindo do ideal de estilo em termos de original. Esta colocação nos surpreendeu e provocou uma intensa discussão sobre como nos mostramos ao mundo. Falou-se da utilização das redes sociais. E, principalmente, que normalmente as imagens que divulgamos, almejando compartilhamentos, são em sua maioria o desejo de sermos e não o que realmente somos.

Nesse processo de percepção dos movimentos, de seu paralelo com o que é performático, diante de uma teorização anteriormente apresentada, as falas dos alunos pouco a pouco vão demonstrando a falta de percepção da sua reprodução. Há falta de consciência sobre a criatividade propriamente dita e o que ocorre é uma mera reprodução dos movimentos e comportamentos. Isso nos remete às colocações de Adorno (2015, p.16), onde:

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural de hoje não tem necessidade de ser explicada em termos psicológicos. Os próprios produtos [...] são feitos de modo que a sua apreensão adequada exige, por um lado, rapidez e percepção, capacidade de observação e competência específica, e por outro, é feita de modo a vetar, de fato a atividade mental do espectador, se ele não quiser perder os fatos que rapidamente se desenrolam a sua frente.

Nota-se a ilusão de que eles estão realmente criando algo novo. E que além do mais, eles estão antenados nos últimos lançamentos e nas velozes atualizações da indústria. São rápidos e perceptíveis nas novas tecnologias, mas ignoram a produção de seu potencial individual e coletivo enquanto pessoa, indivíduo.

A partir do terceiro encontro, demos início às aulas práticas. Logo que iniciamos os jogos, tivemos resistências. Eles alegaram não querer brincar, achando a proposta muito infantil.

Ressalto que a turma não é homogênea, há diversidade na faixa etária (dos 11 aos 17 anos de idade). Isto também é um ponto a se destacar diante dos obstáculos que se apresentaram. Especificamente, neste caso, optamos por formar os grupos livremente, permitindo que os alunos escolhessem com quem gostariam de trabalhar ou de jogar.

O espaço físico também foi uma variante em nossas atividades porque a biblioteca que seria o melhor espaço para as realizações dos jogos (por ser amplo e livre de cadeiras) estava indisponível para as aulas. Os jogos foram realizados na sala de aula, demandando um tempo considerável para organização anterior e posterior da sala. Tal preparação da sala consumiu tempo para a realização das atividades.

A primeira etapa ocorreu na sala de vídeo. Esse ambiente é confortável, climatizado e com um equipamento satisfatório. Além disso, imagens em tamanho ampliado estimularam as discussões. Acreditamos que quando o aluno se vê em ampla escala, a qualidade do equipamento favorece a percepção antes restrita à tela do telefone celular.

“Sentir o eu com eu” (SPOLIN, 2000, p.51), foi nosso primeiro jogo realizado em sala de aula. Ações moderadamente simples, sentir o seu corpo, obedecendo às instruções. A inquietação foi instantânea, as falas foram dignas de “como é que vou sentir só meus dedos dos pés? Pra que isso?” De início, a resistência pelo fato de não

haver o costume de se alongarem, aquecerem, se tocarem. Fizemos a adaptação do jogo para além da percepção das partes do corpo apenas pelo sentido de pensar na parte, também instruímos em cada um tocar, nas partes do seu próprio corpo, no momento que lhe era sugerido.

O segundo jogo aplicado foi “Exposição” (SPOLIN, 2000, p. 47). A turma dividida em dois grupos e o jogo era simplesmente observar e ser observado. Durante a atividade os corpos não conseguiam ficar parados, era visível o incomodo de serem observados. As risadas e até mesmo o aborrecimento tomaram conta da sala, pelo simples fato de estarem sendo observados ou estarem observando o outro.

Na conversa que se deu após o jogo as falas foram de como se sentiram mal em estarem sendo observados. Porém, quando foi colocado que suas imagens eram lançadas nas redes sociais e observadas por inúmeras pessoas, eles voltaram a falar que não eram eles. Mas, ali, na sala de aula, naquele momento, o olhar do outro sobre si gerava incômodo.

No encontro seguinte, realizamos o jogo “Exercício do espelho” (SPOLIN, 2000, p. 55), este jogo foi o que obtivemos o maior número de resistências. Postos em dupla, um de frente pro outro, onde por momento um era o espelho que reproduzia os movimentos do outro. Primeiro não queriam fazer, depois ficavam parados. Sendo necessários vários estímulos para que o jogo acontecesse realmente.

Quando dialogamos sobre a vivência, além da timidez, também surgiram falas que expressavam a negação de imitar o outro. Mais uma vez, apareceu o entendimento de que seus movimentos e comportamentos eram exclusivos e autênticos.

No último encontro, foi proposto o jogo “Envolvimento em três ou mais” (SPOLIN, 2000, p. 58). Ao caminharem livremente pela sala e só depois de um comando se agrupam em grupos de acordo com o quantitativo indicado, os alunos foram representando os movimentos dos *selfies*. A partir desse jogo iniciamos a criação de alguns quadros performáticos.

Nesse jogo, a maioria dos alunos participou, Os movimentos representados foram comuns em vários grupos. Corroborando com todo o processo sobre reprodução e repetição dos movimentos.

Embora a maioria dos alunos tenha participado desse ultimo jogo, os grupos se recusaram a apresentar para a comunidade escolar, limitando nossas discussões à sala de aula. Mas, o *selfie* no contexto examinado mantém sua função de instrumento performático e suas possibilidades a serem trabalhadas em sala de aula considerando as possíveis transformações nos estudantes participantes da pesquisa.

Possibilidades de estimular a percepção do indivíduo e de sua colocação na sociedade, e de como essa sociedade funciona. Poder entender minimamente o que Adorno (2015, p. 16-17) nos coloca quando diz: “A violência da sociedade industrial opera nos homens de uma vez por todas”.

Considerando a mediação do professor, os educandos exercem o papel de sujeitos ao estabelecer relações com a arte na educação vivencial, mas sem a utopia de que mudaremos a totalidade do comportamento de nossos alunos. A partir desse pensamento, surge a ideia de que o conhecimento, a vivência na arte e com a arte fortalece a participação e reflexão.

As atividades desenvolvidas em sala de aula em seu âmbito geral, por si só, permitem várias possibilidades de estudos de caso. A diversidade dos componentes envolvidos e sua relação individual ou coletiva com os fenômenos da atualidade podem servir de viés para pesquisas infintas de como o ensino do Teatro pode se relacionar com novas tecnologias dialogando com as tendências contemporâneas e facilitando a percepção do comportamento.

Ao final do processo das aulas designadas para esta pesquisa conseguimos envolver a maioria dos alunos nas atividades. Outro ponto positivo foi a percepção de seus movimentos restaurados e de como estão ligados aos fatores sociais midiáticos. Contudo, não conseguimos apresentar os quadros performáticos para a comunidade escolar.

O receio de se expor, de ser ridículo, medo das críticas que os colegas poderiam fazer, impossibilitou a experiência de se expor. Mais um reflexo do poder da Industria Cultural que padroniza o comportamento excluindo o diferente.

Em relação às apresentações, nos limitamos a pequenas execuções em sala de aula. Esta permissão para se expor no ambiente real, cotidiano, também foi discutida em sala de aula. Os alunos não acham que estão se expondo nas redes sociais; acreditam

que tal exposição na mídia seja menor do que a exposição em uma apresentação no espaço escolar.

Este fato nos abre novas e futuras possibilidades de pesquisas, diante das indagações, informações e transformações da subjetividade humana, tão bem representada pela arte. Possibilidades de produzir dramaturgia a partir das vivências expostas nas redes sociais, e seu desdobramento em montagens e exercícios cênicos que dialoguem com os fatos contemporâneos vivenciados no cotidiano da comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. **Marina Abramovic e Ulay–MoMa**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=OS0Tg0IjCp4>> Acesso em: 21 out.2015.

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

BARBOSA, Ana Mae. **John Dewey e o ensino de arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais- PCN**. Brasília, 2001.

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. In: Revista Brasileira de Educação, Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

_____. **Desafios da Educação**. Entrevista publicada em 15 de maio de 2013. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=AzI2CVa7my4>> Acesso em: 04 out. 2015.

CARLSON, Marvin. **Performance : Uma introdução crítica**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

COELHO, Teixeira. **O que é Indústria Cultural**. Coleção Primeiros Passos. São Paulo, 1980.

COHEN, Renato. **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORTELLA, Mario Sérgio. **Educação x Escolarização**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=FNEN3eJ8_BU> Acesso em: 30 Nov. 2015.

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

DICIONÁRIO MICHAELLIS. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/>> Acesso em: 26 jun 2015.

FICHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1979.

GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2013.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. **Didática do Ensino de Arte: a língua do mundo: potencializar, fruir e conhecer**. São Paulo: FTD, 1998.

OLIVEIRA, Ailza Freitas. **O Ensino de Arte: passado e presente.** In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.) Embarca(ções) sobre Arte e Educação. João Pessoa: Imprell, 2012.

RODRIGUES, Auro de Jesus. **Metodologia científica.** São Paulo: Avercamp, 2006.

SCHECHNER, Richard. **Restauração do Comportamento.** In: BARBA, Eugênio e SAVARESE, Nicolas. A Arte Secreta do Ator. São Paulo: Hucitec, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.** Tomas, Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward – Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Marco André Vinhas de; SAITO, Cecília Noriko Ito. **O Indivíduo como mídia: as tecnologias cotidianas e a personalização midiática.** Ano X, n. 10 – outubro/2014 – MAMID/UFPB. Disponível em: <[HTTP://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/temática](http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/temática)> Acesso em: 26 jun. 2015.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro.** São Paulo: Perspectiva, 2000.

STOKLS, Denise. **Glauce Com Vida Denise Stokls.** 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RQPlG5AVZ7I>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

_____. **Provocações 308 com Denise Stokls** – Bloco 02. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lsUuhnDJeVU>>. Acesso em: 26 jun. 2015.

APÊNDICE A

PROPOSTA PEDAGÓGICA

Local: Escola Municipal de Ensino Fundamental Dom Hélder Câmara

Professora: LISIANNE MATIAS SARAIVA VICENTE

Período: outubro a dezembro/15

Série: 7º ano

Turma: A

Ano letivo: 2015

Título:

SELFIE PERFORMÁTICA: instrumento cênico de prática na disciplina de teatro no ensino regular

Duração:

8 h/aulas, distribuídas em oito encontros em quatro dias.

Objetivos Gerais:

Montar quadros performáticos utilizando os *selfies* como elemento de criação e cênico.

Objetivos Específicos:

Investigar as possibilidades do *selfie* como elemento na criação cênica performática;

Identificar nos *selfies* as ações dramáticas;

Reconhecer o potencial estético dos *selfies* na construção das performances;

Traçar possibilidades performáticas tendo a reconstrução da memória estimulada a partir dos *selfies*.

Desenvolvimento do tema:

Contextualização:

O que é performance?

Selfie - autorretrato

Apreciação:

Artistas Performer

Performances

Visualizações de selfies

Fruição/ Criação

Jogos dramáticos

Criação de quadros

Metodologia:
Aula Expositiva Aulas práticas Alongamento Aquecimento Jogos dramáticos: “Sentir o eu com eu”, “Exposição”, “Exercício do espelho nº1” e “Envolvimento em três ou mais”
Recursos didáticos:
Vídeos de performance - Sala de audiovisual Contextualização histórica- texto fotocopiado- Sala de aula regular Aulas Práticas- Jogos dramáticos- Biblioteca, pátio, corredor.
Avaliação do Aprendizado:
A avaliação será contínua. Ao final de cada um dos encontros os alunos farão um diário de bordo por escrito, e faremos a gravação em vídeo, com o aparelho celular, de dois depoimentos por encontro. A participação também será um ponto a ser avaliado, o que possibilita uma leitura do envolvimento do aluno no processo.
Cronograma
Primeiro encontro: Aula expositiva e dialogada Distribuição e leitura de texto contextualizando o que é performance; Registro fotográfico das atividades; Segundo encontro: Apreciação de vídeos de performances Marina Abramovich; Dialogo sobre os vídeos e suas percepções; Registro fotográfico das atividades Terceiro encontro: Recolher os <i>selfies</i> produzidas pelos alunos em seu cotidiano; Apreciação das imagens na sala de vídeo Dialogo sobre a performatividade percebida nas imagens

Diálogo sobre o contexto das imagens, o que elas representam individualmente e coletivamente, e como podemos incorporar na cena, para os quadros performáticos;

Registro fotográfico das atividades;

Quarto encontro:

Restauração do movimento, a partir das imagens dos *selfies* iniciará a montagem dos quadros performáticos

Registro fotográfico das atividades;

Quinto encontro:

Restauração do movimento, a partir das imagens dos *selfies*, iniciaremos a montagem dos quadros performáticos

Registro fotográfico das atividades;

Sexto encontro:

Formatar os quadros performáticos, ensaiar em diferentes ambientes da escola;

Registro fotográfico das atividades;

Sétimo encontro:

Formatar os quadros performáticos, ensaiar em diferentes ambientes da escola;

Registro fotográfico das atividades;

Oitavo encontro:

Apresentação dos quadros performáticos para comunidade escolar, distribuídas em diferentes ambientes da escola;

Registro fotográfico das atividades;

Referências:

CARLSON, Marvin. **Performance- Uma introdução crítica**. Belo Horizonte. Editora UFMG. 2009.

FICHER, Ernest. **A necessidade da Arte**. Rio de Janeiro, Zahar Editora, 1979.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis, Vozes, 1991.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. Perspectiva, São Paulo. 2000.