

Arte/Educação
INTERMIDIÁTICA DIGITAL

DEPOIMENTOS PROVOCATIVOS

Performances e
Arte/Educativas

ORGANIZADORAS
Fernanda Pereira da Cunha
Iolene Mesquita Lobato

Gráfica UFG

GOVERNO FEDERAL
REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS



CIAR
CENTRO INTERAGUADO DE
APRENDIZAGEM EM REDE



Distribuição gratuita, proibida a venda.
Todo o conteúdo deste material é de inteira
responsabilidade de seus respectivos autores.

Arte/Educação
INTERMIDIÁTICA DIGITAL

DEPOIMENTOS PROVOCATIVOS

Performances e
Arte/Educativas

ORGANIZADORAS
Fernanda Pereira da Cunha
Iolene Mesquita Lobato

1º Edição
Goiânia, 2018

REITORIA

Edward Madureira Brasil

PRÓ-REITORIA DE PÓS GRADUAÇÃO

Laerte Guimarães Ferreira Júnior

COORDENAÇÃO GERAL

Fernanda Pereira da Cunha

SUB-COORDENAÇÃO

Ana Guiomar Rego Souza

**COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA E
COMISSÃO ORGANIZADORA**

Fernanda Pereira da Cunha

Iolene Mesquita Lobato

ORGANIZADORAS

Fernanda Pereira da Cunha

Iolene Mesquita Lobato

PROFESSORES AUTORES

Elaine Izabel da Silva Cruz

Eurim Pablo Borges Pinho

Fernanda Pereira da Cunha

Iolene Mesquita Lobato

Mariana Tagliari

CONSELHO EDITORIAL

Ana Mae Barboza

Analice Dutra Pillar

Andrea Hofstaetter

Gilvânia Maurício Dias de Pontes

Maria Helena Wagner Rossi

Maria Isabel Petry Kehewald

Márcio Penna Corte Real

Rejane Reckziegel Ledur

Rosângela Fachel de Medeiros

TRANSCRIÇÃO DOS DEPOIMENTOS

Laura Verônica Ruiz

**DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO
DE APRENDIZAGEM EM REDE • CIAR**

Marília de Goyaz

**VICE-DIREÇÃO DO CENTRO INTEGRADO
DE APRENDIZAGEM EM REDE • CIAR**

Sílvia Figueiredo

**COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO
E DE COMUNICAÇÃO IMPRESSA**

Ana Bandeira

**DESIGN GRÁFICO E
PROJETO EDITORIAL**

Equipe de Publicação CIAR

**CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO
DO PROJETO GRÁFICO**

Fernanda Soares

Leandro Abreu

Nicolás Gualtieri

EDITORAÇÃO

Fernanda Soares

REVISÃO LINGÜÍSTICA

Andelaide Lima

Ana Paula Ribeiro

Olira Rodrigues

Dedicatória

Esta Coletânea é dedicada integralmente, com profunda admiração e carinho em memória ao nosso querido Dr. Everaldo Rocha Bezerra Costa, ex-procurador-chefe junto à Universidade Federal de Goiás. Homem íntegro, amigo, semeador da Lei, cultivador da ética, produtor de justiça. Mão amiga, que acolhe em/pela justiça. Com saudades e com eterna gratidão.

Sumário

Núcleo Temático 2: Performances e Arte/Educativas

Performances culturais: Fundamentos e conceitos 17

Elaine Izabel da Silva Cruz

Eurim Pablo Borges Pinho

Fernanda Pereira da Cunha

Mariana Tagliari

As performances culturais e arte-educativas nas instituições de ensino 47

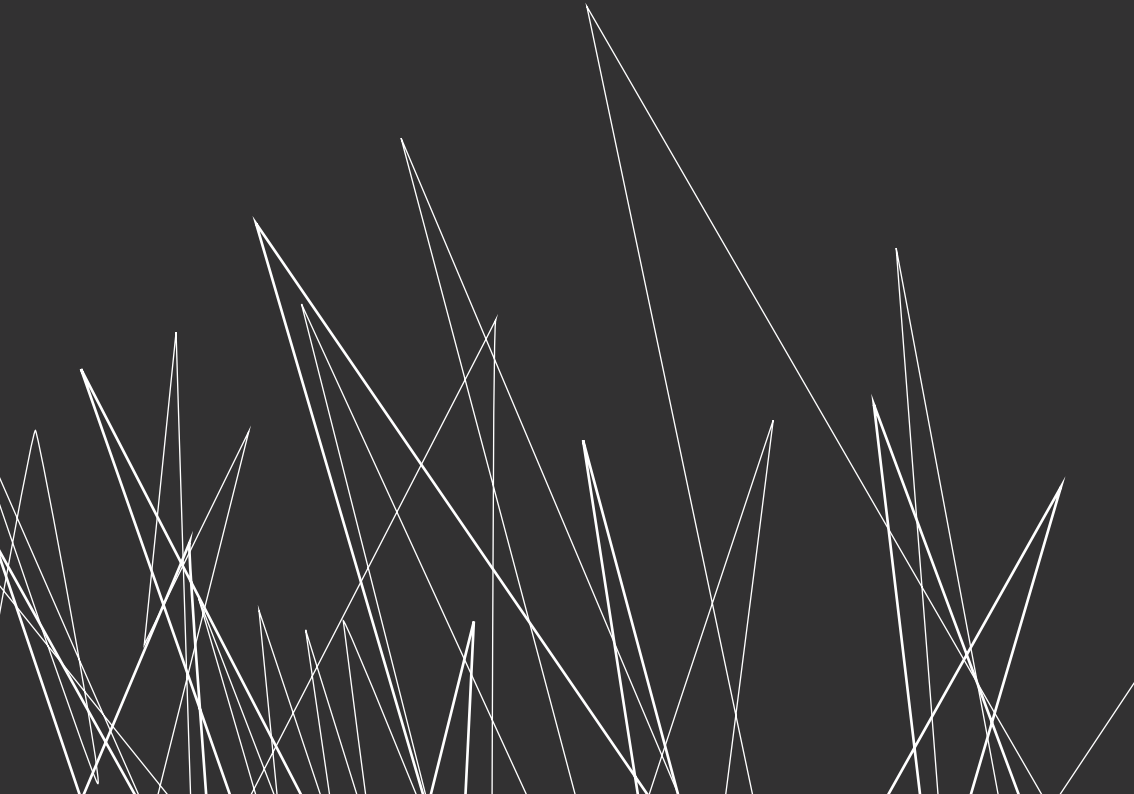
Mariana Tagliari

Performances culturais antropológicas em diálogo com as artes intermediáticas e seu ensino 63

Iolene Mesquita Lobato

> NÚCLEO TEMÁTICO 2

Performances e Arte/Educativas





ELAINE IZABEL DA SILVA CRUZ¹
EURIM PABLO BORGES PINHO²
FERNANDA PEREIRA DA CUNHA³
MARIANA TAGLIARI⁴

1. Mestre em Performances Culturais (Universidade Federal de Goiás); Professora efetiva de Educação Física na Prefeitura de Goiânia e de Dança do Instituto Federal de Goiás, Campus Anápolis/GO; Diretora Geral da Giro 8 Cia de Dança.

2. Mestre em Performances Culturais pela UFG e professor da rede básica de ensino de Goiás.

3. Doutora em Artes pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Professora Associada da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (EMAC/UFG).

4. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás e professora do ensino básico da rede estadual de Goiás.

Perfomances culturais: Fundamentos e conceitos

A disciplina *Performance: fundamentos e conceitos* nasceu no encontro presencial do curso Arte/Educação Intermediática Digital, realizado em novembro de 2015, nas dependências da Universidade Federal de Goiás. Foi construída por muitas mãos que refletiram sobre os conflitos enfrentados em sala de aula, apresentando os intentos pedagógicos performáticos como um modo de intervir educativamente nesse espaço.

Esse material está dividido em duas partes. A primeira discute a diferença entre performances culturais e performances arte/educativas, conceituadas pelos autores a partir de suas vivências performáticas e pelos discentes-participantes a partir de proposições investigativas. A segunda parte apresenta três práticas performáticas arte/educativas realizadas pelos pesquisadores/autores convidados ao encontro, que nos ajudam a entender como a performance pode intervir, modificar e fomentar a criticidade do público (juvenil e de outros públicos).

Parte 1 - Diferenças entre as performances culturais e performances arte/educativas

Fernanda Cunha: A cultura é esse acúmulo de ritos, práticas? Aquela prática que se repete pelas pessoas, tornando-se ritos? Posso entender que a prática é minha performance? A minha ação humana, enquanto pessoa, performatizando, atuando?

O processo repetitivo dessas ações vai estabelecendo nossas práticas culturais por meio de nossas performances culturais. Autores que lemos filosofam acerca disso dentro de uma problemática, cada um tem um olhar inserido no seu território e reflete a respeito. Em todos os nossos trabalhos arte/educativos mostramos isso à medida que pensamos a arte/educação como uma intervenção. Pensando que educamos, intervimos numa ação educativa sobre o outro, a partir de dada situação que o outro necessita. Em meu entendimento político, educativo e crítico, identifico uma situação que, devido à necessidade, talvez valha a pena investir numa ação intervencionista.

Neste encontro presencial, temos convidados que foram *in loco* e, por processo observador em Diário de Bordo, registros fotográficos e pelo *youtube*, registraram reincidência de algumas situações. Aquela repetição instaura uma prática do cotidiano. Observaram que em diferentes espaços, tempos e locais houve convergência impressionante.

Identificado esse processo, os orientandos de mestrado do programa em performances culturais, Mariana Tagliari, Eurim Pablo e Elaine Izabel buscaram a própria ação, fotografando e inserindo os alunos pesquisados em todo o processo de investigação. Eurim destacará a questão do “olhar do estrangeiro”, em que a pessoa é colocada para olhar seu próprio cotidiano como se fosse a primeira vez que estivesse ali.

Nesses estudos, foram possibilitados diferentes processos e paradigmas da arte, demos diferentes óculos para o aluno olhar o mesmo problema e refletir sobre ele, ressignificando e reconstruindo conceitos iniciais, facilitando seu acesso à questão da arte e a cada área

dela. O aluno foi levado à vivência, que culminou numa ação a partir de diferentes fruições e percepções por meio de registro fotográfico, conversa e vídeo.

Todas essas diferentes situações, postas ao aluno o levou à imersão e à ação porque a arte tem essa possibilidade da expressão humana singular, própria, autônoma. Até aquilo que inicialmente parecia massificado, a exemplo da atividade da pesquisadora Elaine, que trabalhou os estereótipos na dança na coreografia, leva o aluno a uma performance arte/educação, ou seja, a uma expressão artística.

Sáimos de uma situação-problema identificada pelo pesquisador e colocada em questão. Em que condição ela está? Como a questão deve ser colocada para gerar ação no aluno, no ser humano. A partir disso, desenvolvo o intento pedagógico arte/educativo, que é toda minha ação pedagógica para a construção de uma intervenção, de uma performance.

Veremos, portanto, três performances arte/educativas, muitas delas se integrando. Como viabilizar ações integradas que potencializem determinado intento pedagógico em comum, a criticidade acerca de algo, isso está claro? É possível perceber com mais propriedade ou com propriedade crítica o que é performance cultural e performance arte/educativa?

Mariana Tagliari:

Partindo do conceito da performance de drama social, o antropólogo Victor Turner (1969) traz a questão do drama social em algumas etapas. Primeiro, é a inserção de uma crise, no caso, o conflito. Neste momento de conflito, as pessoas que assumem certos papéis na sociedade têm de assumir outros. Por exemplo, sou carteiro e tenho de assumir, naquele momento, outra função para ajudar aquele momento de crise. Há, portanto, a suspensão de papéis quando deixo de ser o que sou todos os dias, faço as mesmas coisas, mas me ponho em outro momento para ter a ordem dessa crise.

Para Turner (1969), esse momento de crise é o mais genuíno na performance e o mais propício a experiências porque a pessoa sai de atos já naturalizados no dia a dia e se põe a olhar esses atos e agir diante do conflito. Trazendo isso para a educação, quando estabelecemos um momento de conflito em sala de aula para colocar nossos alunos a olhar esse momento, instaura-se o drama social porque eles vão sair do papel de ouvinte do conteúdo para investigador de seu aprendizado. Ao se colocar nesse papel, ocorre o momento genuíno da performance, pois o aluno se põe em experiência, não uma simples experiência, mas naquela que vai relacioná-lo com aquilo que ele está vendo, com seu meio, de uma forma que vai fazê-lo pensar e agir acerca desse meio.

Dentro da performance, os alunos olharam por meio da iconografia esses atos que nem eles mesmos percebiam. Em seus depoimentos, relatam atos que não percebiam como certos ou errados, mas apenas como atos que aconteciam. Eles passaram a olhar esses atos e, a partir disso, instaurou-se um conflito: “O que eu vou fazer? O que vai acontecer diante desses atos? Eu tenho feito isso?” São coisas para se pensar e a partir disso e de nossa ação (um laboratório cênico utilizando do jogo teatral), eles foram investigadores do próprio aprendizado, culminando na performance arte/educativa.

Eurim Pablo:

Com essa performance nos perguntamos: “O aluno vai, então, deixar de dançar essas danças da moda, deixar de ouvir o funk?”. Não é isso. O importante é a capacidade de escolha desse aluno. Ele vai continuar podendo escutar, mas ele vai escutar/dançar com um poder de criticidade que antes não tinha. Falamos sobre os níveis de consciência defendidos por Paulo Freire (1999), em desenvolver a consciência crítica nesse aluno para que ele possa escolher. Observamos nas ações que ele não tem capacidade de escolha. Ele lança

a ideia do outro em detrimento da sua sem questionar, sem a capacidade de desenvolver um pensamento sobre aquilo.

Outra questão posta pela professora Fernanda Cunha é sobre a interterritorialidade. Trago estudos da Ana Mae Barbosa, quando ela me lançou esse desafio de sair do paradigma da dança para as artes visuais. Trago o conceito de que a performance vem desestruturar as estruturas. É muito cômodo eu dar minha aula de dança baseado em Laban (1990) e de repente eu ter de estudar outros autores das artes visuais, da fotografia, da iconografia, ver a fotografia e dançá-la. Passar pelas artes visuais e trazer essa dança para outro paradigma foi um desafio muito grande.

A performance é interdisciplinar, interterritorial. Trabalhei nos territórios de cada um. Tive que estudar muito para me atrever a isso porque fiquei me perguntando: “Vou ser o curador dessa exposição? Mas eu sou um arte/educador. Aí, até a Ana Mae veio a me responder em um de seus textos que eu era um arte/educador me atrevendo a curador, e foi o que aconteceu nessa performance”.

Elaine Izabel:

As performances culturais são plurais, não estamos acostumados com elas. Aos poucos vamos nos acostumando, estudando, tentando entender. Às vezes em compartimentos, mas o ser humano não é assim. As performances culturais têm essa característica de nos mostrar como o ser humano é.

Ao fazer meu estudo, tive de realizar uma seleção para aprofundar mais naquilo que queria, logo, aprofundei mais na parte sociológica a respeito das performances culturais, na interpretação dos papéis cotidianos. Erving Goffman (1985) e Nicolas Evreïnoff (1996) afirmam que o mundo é o palco e nós todos somos atores, então, nós estamos atuando neste momento, aqui. Você atuando enquanto aluno, eu atuando enquanto professora. Em sua casa você também

atua, como esposa, mãe, marido, filho... Essas atuações sociais vão formar aquilo que somos e vão formando nossa cultura.

Dentro desse palco, desse mundo, me propus a identificar o que as crianças estavam performatizando no meio da cultura digital. E, aí, alguém perguntou: "O que é e-arte/educação? O que é digital, o que não é?"

A cultura digital é esse universo em que estamos. Nós estamos nessa cultura digital, o universo que a gente considera não digital e o universo digital das redes sociais digitais, facebook, instagram, etc. O que está lá tem relação profunda com o que estamos vivenciando aqui. Então, me propus a englobar essas áreas e investigar de que forma as pessoas estão interpretando seus papéis sociais enquanto dançam. Porque se entendemos que a dança é uma linguagem, ela comunica, a linguagem serve para a gente se comunicar. Logo, o que estou comunicando quando estou dançando?

Quando comecei essa investigação tive de partir do estudo das performances culturais, da interpretação cotidiana dos papéis que Mariana Tagliari, nossa colega, aqui falou do drama social. Onde iria instaurar esse drama social com meus alunos?

Dawsey (2005) fala sobre a instalação da crise. Ele diz que no drama social, a gente coloca um espelho para a pessoa se ver. Foi isso que tentamos fazer ao colocar os alunos para tirar fotos, porque eles estavam tão acostumados a isso que tiravam fotos sem perceber, mas ao olharem as fotos, percebiam as particularidades inerentes a cada uma. Dawsey (2005) fala que no drama social as sociedades percebem como elas sacaneiam a si mesmas, porque é naquele momento que a pessoa "cai em si" e percebe o que realmente está acontecendo. É a partir desse momento que ela pode mudar.

Nossa função como arte/educadores é pela arte, através da arte, e não usar a arte somente como complemento ou produção final. Foi através da arte que colocamos esses alunos para refletir a respeito de suas práticas cotidianas. Pensar como eles estão interpretando seus

papéis, de que forma esse papel coreográfico interfere no modo como eles agem socialmente e como a maneira como agem socialmente interfere na forma como dançam, pois é uma via de mão dupla.

A criticidade na dança é uma criticidade na sociedade e vice-versa. Acho interessante pensarmos a performance e-arte/educativa como intervenção. Em meu trabalho, uso a performance e intervenção como sinônimos na questão da arte/educação, performance e-arte/educativa porque é uma intervenção e-arte/educativa. Eu tenho de intervir na realidade do meu aluno, nas ações que ele já está acostumado a realizar.

Parte 2 - Práticas performáticas

Performances da dança/educação: autonomia e autogovernança

Eurim Pablo

O eixo deste trabalho é o debate analítico e crítico entre a dança/educação crítica e a dança tecnicista. O estudo foi desenvolvido através de eixos problematizadores. Problematizo a realidade do aluno para desenvolver a performance. Sobre esta questão, Paulo Freire (2011, p.80) salienta que:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Nessa perspectiva, a educação tecnicista busca a competência enquanto a educação crítica visa à reflexão. A pesquisa foi realizada

em duas etapas: na primeira foi feito levantamento quantitativo, nele escrevemos como a dança se cartografa no cenário brasileiro. Buscamos uma realidade macro para então afunilar para nossa realidade, que é a dança na escola, para não dizer que é algo pontual, é algo que acontece em todo o Brasil.

Fizemos um levantamento no YouTube, poderia ter sido um outro processo, poderíamos ter ido em cada capital ou selecionado apenas cidades em Goiás ou ainda apenas escolas de Goiânia. Optamos pelo YouTube porque é uma realidade muito acessada. Às vezes, uma apresentação em dança em uma escola não é tão vista quanto uma apresentação em dança colocada neste site. E também para identificar isso e dialogar com a realidade da escola em que trabalho - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade - EMTIPSA.

Lá, trabalhei com alunos do ciclo 3, com idades entre 11 a 14 anos, nas turmas G. Estes alunos nunca tiveram aula comigo e não possuíam a influência do meu trabalho. Essa escolha foi justamente para dar uma verdade maior ao estudo.

Em relação ao conceito de performance, trago um da professora Christine Greiner (2008) em que acredito muito. Ela fala sobre a singularidade cognitiva da performance que atravessa por diferentes linguagens. Em muitas fases da performance, eu não me via só na dança, me via no teatro, na música. Em vários momentos, ela trouxe essas diferentes linguagens e isso desestabiliza nossas particularidades, as particularidades do aluno e isso a gente colocou muito em questão, questionando as certezas e evidências que esse aluno tem sobre a realidade em que ele está.

Levantei o drama social do meu trabalho, que foram os conflitos educativos entre o ensino/aprendizado da dança/educação crítica e da tecnicista. Schechner (2003) fala sobre as quatro fases do drama social: a ruptura, a crise, a ação reparadora e a reintegração ou a separação.

No caso da ruptura, observo a presença da dança tecnicista nas danças escolares brasileiras. A crise seria a expansão dessa dança tec-

nicista para se realizar nas escolas brasileiras. Enquanto ação reparadora, propusemos-nos desenvolver uma performance com os alunos da EMTIPSA para questionar isso e promover reintegração ou separação.

O objetivo desse levantamento da dança nas capitais brasileiras, por meio do YouTube, foi identificar esse drama social, essa realidade que trata a dança juvenil escolar brasileira no contexto das performances culturais dos ensinos de dança nas escolas. Neste processo, levantamos quatro categorias: dança tecnicista, dança crítica, dança escolar e autonomia em dança. Cada uma dessas categorias foi colocada no YouTube seguida do nome da capital. Os 20 primeiros vídeos, que são os mais acessados, foram baixados para análise independente do que apresentava.

Por exemplo, em dança tecnicista não houve nenhum vídeo de Aracaju, enquanto em outras capitais foram encontrados muitos vídeos. Fechamos, então, nos primeiros 20 vídeos de cada capital, resultando um total de 1790 vídeos, todos levados à análise para se chegar ao drama social.

Para afunilar o trabalho, alguns cortes foram necessários, sendo os primeiros relacionados a vídeos que não tratavam especificamente da dança, que não traziam a essência da dança, que citavam a palavra “dança”, mas não traziam nada da dança - como “dança das cadeiras no parlamento, em Brasília”.

Num segundo momento, foram cortados os vídeos que não tratavam de danças escolares (danças de academia ou jingles, propagandas, dentre outros). Para dialogar diretamente com a dança escolar juvenil realizada na EMTIPSA, os vídeos de danças infantis e de jovens e adultos, também foram cortados porque exigiriam outra linha de trabalho. Finalizamos o levantamento com 72 vídeos, os quais foram levados para análise final.

A segunda parte refere-se à análise qualitativa desses dados, dos 72 vídeos que estabelecem esse drama social em diálogo com a realidade da EMTIPSA. Em seguida, levantamos questões-tema, proble-

matizadas para discutir com os autores sobre os vídeos que levantei:

A) Qual a cultura que se apresenta nas festividades juninas na escola? Todos os vídeos que tratavam deste tema foram aglomerados nesse primeiro tópico e foram discutidos. B) O que nos apresentam as danças em aberturas de jogos escolares e gincanas? C) Como a dança vem sendo desenvolvida pela Educação Física escolar? Trago um pouco dessa relação do professor de Educação Física que dá aula de dança. D) O que os jovens vêm consumindo como dança na internet? O jovem hoje não escuta música, ele vê música, dança, conhece as coreografias. Quando você põe uma música, ele já sabe a coreografia, já dança de forma igual. E) Como estão sendo desenvolvidas as danças em eventos escolares de modo geral? F) Que trato é dado a essas danças? Existem ações performáticas críticas de dança/educativas na escola?

Após análise dos vídeos, desenvolvemos a ação, performance intitulada pelos alunos como “Protesto Escolar”. Este terceiro momento trata-se de uma pesquisa-ação, baseada na Abordagem Triangular da professora Ana Mae Barbosa (2010) e no trato que a professora Isabel Marques (2012) dá à dança/educação baseada na Abordagem Triangular.

O intento pedagógico desse momento foi promover o “olhar do estrangeiro” nos estudantes. Como assim? Quando estamos em viagem a algum lugar, observamos ações que para as pessoas dali estão muito naturalizadas. O lixo ou a questão da depredação, por exemplo. Foi isso que observamos nos alunos da EMTIPSA: eles estavam naturalizados no ambiente escolar deles. O espaço degradado não fazia diferença, eles passavam por aquilo sem criticidade, sem autonomia, sem observar. Então, promovemos este olhar para questionar. Como eu disse no começo, observamos as certezas e evidências que o aluno tem sobre a realidade para desenvolver-lhe a criticidade, autonomia e autogovernança.

No primeiro momento, disponibilizamos algumas máquinas fotográficas para os alunos, muitos com seus celulares. Eles saíram pelo

ambiente escolar fotografando os incômodos que aquele local promovia em si mesmos. Depois, esse mesmo grupo foi levado à Escola de Música e Artes Cênicas (EMAC/UFG), um espaço em que almejavam chegar, mas que não tinham acesso. Nesse espaço, eles fizeram o mesmo trabalho que haviam feito na própria escola.

As imagens feitas por eles foram todas categorizadas e levadas à sala de aula para discussão a respeito do que transmitiam e sobre a relação escola-universidade. Os alunos propuseram o desenvolvimento de uma performance. Como seria dançar essas imagens, esses incômodos do ambiente escolar? Eles partiram do contexto deles, de uma música que eles conheciam, que foi “Gangnam Style – Psy” (uma música muito ouvida na época), ensaiaram a base da coreografia e eu tive que entrar como aluno e aprender porque eu ouvia atento a tudo que diziam e faziam, mas não conhecia a coreografia. Apreendi com eles a coreografia e propusemos essa desestruturação.

Como seria pegar a base, a coreografia da música escolhida e dançar os incômodos do ambiente escolar? Os alunos foram criando, colocando as verdades, as ações deles, para culminar na performance.

Essa performance foi apresentada em junho de 2013 na EMAC/UFG. Houve, ainda, no desenvolvimento desse trabalho com os alunos, um desdobramento, o segundo momento, cuja apresentação foi feita para vocês em um encontro presencial desta especialização. Esse desdobramento é como John Dewey (2010) fala: a arte consoma, mas não cessa.

Em minha qualificação, a professora Ana Mae Barbosa me propôs um desafio grande: sair de meu paradigma da dança para as artes visuais, transformar essa dança em uma exposição arte/educativa. Então, com os alunos, criamos os recursos museográficos para a exposição, que aconteceu em cinco cidades do Estado de Goiás: Goiânia, Cidade de Goiás, Uruaçu, Inhumas e Cezarina.

Nessa exposição, retratamos alguns momentos: pessoas, diante dos vasos sanitários, parece que estão vomitando, sentindo-se mal.

E era isso que os meninos queriam causar, esse incômodo de ajoelhar diante do vaso sanitário para assistir aos vídeos. Trago alguns registros feitos com bonecos para ressaltar a importância desse trabalho na especialização, do desenvolvimento da criticidade. Pudemos ver alguns desenhos muito esquemáticos ainda nessas exposições, como o sol com olho, o formato do coração, a influência das telenovelas, no caso em questão, a novela *Salve Jorge*, da Rede Globo.

Em face desse cenário, desenvolver performances dança/educativas demonstra a autonomia, a autogovernança desse jovem em prol de um gesto genuíno, de um movimento genuíno. Isso reverbera nas ações de vida desses alunos.

Dança na educação básica: estereótipos coreográficos no ciberespaço

Elaine Izabel da Silva Cruz

Esse tema surgiu de minha inquietação enquanto professora de dança. Em minha prática pedagógica, sempre busquei levar meus alunos à compreensão de que há mais possibilidades de dançar do que a moda presente no ciberespaço oferece.

A dança no meu estudo está relacionada à cultura digital, na qual estamos imersos. Dessa forma, apresento a dança no cotidiano da cibercultura e seus aspectos conceituais. Para isso, utilizo a e-arte/educação, um segmento da arte/educação que abarca a cultura digital. Na perspectiva da arte/educação, trago a dança/educação, mais especificamente a “Dança no Contexto”, da professora Isabel Marques (2010). Também relaciono com as performances culturais quando trabalho interpretações cotidianas dos papéis sociais que, em meu trabalho, utilizo como sinônimo de “máscaras”.

Inter-relacionando os estudos da e-arte/educação, das performances culturais e da dança/educação, proponho performances

e-arte/educativas com os alunos da EMTIPSA (Escola Municipal em Tempo Integral Professora Silene de Andrade). Meu objetivo é promover a suspensão dos papéis estereotipados desses alunos e a ressignificação do cotidiano pela dança enquanto arte.

A fim de facilitar o entendimento da análise crítico-reflexiva realizada em todo o trabalho, no primeiro momento, busco elucidar a temática investigada, explicando que a dança, assim como as demais artes, deve ser tratada como linguagem, visto que podemos nos comunicar a partir dela. Explico os conceitos que delineiam o estudo ao longo de todos os capítulos, a saber: estereótipo (a partir de diversos dicionários); e-arte/educação, a partir dos estudos da professora Fernanda Pereira da Cunha (2008); Dança/Educação, mais especificamente “Dança no Contexto”, da professora Isabel Marques (2010); virtualidade real e cultura digital, de Manuel Castells (1999) e interpretação cotidiana dos papéis sociais de Nicolas Evreïnoff (1996) e Erving Goffman (1985).

Durante a pesquisa, teço reflexão a respeito dos estereótipos coreográficos estabelecidos na cibercultura e mais especificamente os estereótipos coreográficos presentes na escola. A partir dessas reflexões, surge meu eixo questionador: Qual o paradigma atual de coreografias estereotipadas que tem se estabelecido no ciberespaço e que pode reverberar no corpo das crianças, nas aulas de dança, da educação básica?

Respondo esse questionamento a partir de uma pesquisa quantitativa iconográfica que realizei no YouTube, com o tema “Crianças dançando no Brasil”. Para esta pesquisa, tive como referência as capitais brasileiras, por exemplo, “Crianças dançando em Goiânia”. Utilizei os filtros de pesquisa do YouTube “Vídeo” e contagem de exibições, a fim de que nos resultados aparecessem primeiramente os vídeos mais acessados, mais assistidos, em relação a essa temática. Isso foi realizado com todas as capitais brasileiras e o Distrito Federal, utilizando as duas primeiras páginas de resultados, totalizando uma média de 40 vídeos por capital.

Assim, apresento o registro iconográfico, através do printscreen, da movimentação corporal presente nesses vídeos que denominei de caseiros (clipes para registro pessoal e posterior postagem na rede social). Fiz o registro do momento que mais caracteriza a dança presente nesses vídeos.

No total, levantei 924 vídeos no YouTube. Destes, 377 clipes foram categorizados para este trabalho (41% de todos os vídeos levantados), sendo 261 correspondentes a danças de repertório (danças com passos prontos que são reproduzidos acriticamente e podem se tornar estereótipos coreográficos no corpo dos alunos na escola), estes me interessavam para este trabalho.

O quantitativo de clipes que mais apareceu nos resultados dessa pesquisa não foi uma dança relacionada a um artista específico, mas a dança que categorizamos como dança funk - colocar a mão no joelho, rebolar até o chão, com alguns passos mais sensuais, obscenos, uma dança com características erotizadas. O resultado apontou Belo Horizonte, Rio de Janeiro e São Paulo como capitais com maior quantitativo de dança funk, sendo as danças com características erotizadas, bem mais que a metade da quantidade total de clipes categorizados em cada uma destas capitais.

A partir desse resultado, em que tive a dança funk como principal estereótipo identificado no ciberespaço e que poderia reverberar nos corpos das crianças na escola, realizei a análise crítica desses clipes sobre crianças dançando a partir de reflexões sobre esse estereótipo identificado. O que primeiro refleti foi a presença da dança erotizada enquanto estereótipo na dança funk. Não buscamos fazer juízo de valor, mas nos preocupamos em analisar criticamente as relações que se dão no âmbito da coreografia erotizada dançada pelas crianças nesses clipes, baseando-nos em teóricos renomados de diferentes áreas pertinentes a este estudo.

Chamou-nos a atenção, nos resultados da pesquisa, o incentivo advindo de adultos para crianças dançarem coreografias erotizadas.

Trago um exemplo de um resultado da capital de Amapá, em que a mãe filma a filha de uns dois anos, nua, dançando. A mãe a incentiva a rebolar até o chão, sob a música do “créu”, cantada pela mãe. Quando a menina cansa, a mãe fala: “Volta lá, minha filha, vai até o chão, rebola, assim, de costas, mão no joelho”.

Além dos autores já mencionados, utilizamos a doutrina jurídica e a psicologia, e tive o auxílio de uma psicóloga de Brasília - Tatiane Pereira Cunha. Em nossas análises, percebemos um excesso de coreografias com apelo sexual reproduzido por crianças de diferentes idades, o que indica uma possível despreocupação com a preservação da infância e de todas as características pertinentes a esta fase, especialmente nos casos em que a demanda adulta incentiva crianças em tais danças.

Também nos chamou a atenção os cliques em que o resultado mostrou coreografias erotizadas por adultos, encontradas na pesquisa por “Crianças dançando”. Eu trouxe como exemplo um clipe do Rio de Janeiro, capital. O nome do clipe é “Funk safada com tudo dentro”.

Esse clipe tem um link para um site “conteúdo pra macho” com o nome do site “Cachorra quente”, embora tenha sido resultado de nossa pesquisa por “crianças dançando”. É um site com conteúdo pornográfico que nos mostrou a necessidade de uma educação digital crítica para crianças, porque elas acessam esse clipe acreditando ser vídeo de “crianças dançando”. Até a própria mãe da criança, talvez, digite algo como “criança dançando” e deixa a criança lá, pesquisando e assistindo aos cliques que vêm na sequência.

Diante disso, é importante uma educação digital crítica para que as crianças não sejam dominadas por esses cliques e tenham autonomia a respeito do que vão assistir ou não, e a respeito do que vão reproduzir ou não. Além disso, constatamos com essas análises, mais do que uma subserviência corpórea em direção ao mercado relacionado à dança, uma ausência de autonomia nas relações coreográficas e nas relações sociais.

A partir da necessidade do desenvolvimento da autonomia de nossas crianças, realizamos uma pesquisa-ação, no primeiro momento e-arte/educativa crítica, intitulada como a suspensão de papéis na cultura digital. Propomos uma performance e-arte/educativa, realizada com os alunos das turmas G da EMTIPSA, com média de idade de 11 anos.

Inicialmente, desafiamos os alunos a investigarem o espaço escolar da EMTIPSA e levantarem os aspectos que mais os incomodava no lugar em que estavam acostumados a estudar. Eles relataram que nessa escola havia um *Facebanheiro*, referindo-se ao banheiro da escola que era cheio de pichações e recados nas portas.

Esse *Facebanheiro* está relacionado ao Facebook, de modo que os alunos compararam as relações que se dão no *Facebanheiro*, - os escritos ali, as comunicações, - com aquilo que acontece no Facebook. Isso ratificou minhas reflexões ao longo do trabalho acerca da virtualidade real, isto é, aquilo que se passa no universo digital não é virtual como algumas pessoas dizem: “Lá é virtual, aqui o mundo é real”, mas é como propõe Castells (1999): a virtualidade real, em que o universo digital e o universo não digital estão juntos, compõe a cultura digital que é a que nós estamos imersos.

A partir dessa ação do *Facebanheiro*, fomos à Universidade Federal de Goiás, na EMAC. Os alunos fizeram esse mesmo processo investigativo na universidade e perceberam que o *Facebanheiro* não era tão comum na universidade, mas lá havia a *Faceparede* – os alunos universitários escreviam nas paredes e estabeleciam suas relações.

A partir disso, consideramos pertinente levar alunos das turmas G ao Facebook, mídia de onde partiu as ressignificações que estavam acontecendo. Eles criaram uma página no site e pudemos potencializar, juntamente com eles, essas reflexões e desenvolver-lhes a autonomia em relação à comunicação, ao que estavam propondo de reflexão na escola. Esta atividade foi um momento importante porque na página da internet pudemos intensificar as reflexões, o que não pode-

ria ser feito num curto espaço de tempo, numa aula regular. As ações e-arte/educativas referentes ao *Facebanheiro* e ao Facebook culminaram numa performance *Facecorpo*, que fez parte de uma performance maior denominada performance Protesto Escolar, realizada na EMAC.

Na performance *Facecorpo*, o corpo dos alunos foi ressignificado como mídia. Antes tinha sido o banheiro, a parede da EMAC e o próprio Facebook. Agora, o corpo dos alunos, quando posicionados no *hall* da universidade, de camisetas brancas. A ação propunha que os universitários e transeuntes pudessem escrever nos corpos dos alunos ou em camisetas aquilo que os incomodava na universidade e, também, fizessem esses escritos em balões.

Essa foi a primeira ação da *performance* Protesto Escolar, que teve ainda a ação da dança crítica, a cargo do professor Eurim Pablo e a ação do jogo cênico, a cargo da professora Mariana Tagliari.

Essa performance foi realizada em junho de 2013 e pouco mais de um ano depois voltei a EMTIPSA para propor uma intervenção dança/educativa relacionada à *performance* Protesto Escolar, que já havíamos realizado. Dessa vez, os alunos foram desafiados a ressignificarem o cotidiano, a partir da dança.

Ao serem desafiados a expressarem o que estava escrito no *Facebanheiro*, por meio de coreografias, constatamos que a dança encontrada como principal estereótipo nessa pesquisa (*funk*) estava presente na escola por influência da cibercultura massiva. Ao analisar a ação dos alunos da EMTIPSA e os vídeos resultados da pesquisa feita no YouTube, percebemos movimentos e coreografias exatamente iguais.

A partir disso, para desenvolver a autonomia dos alunos a partir da dança, propomos dois momentos em que eles investigariam suas possibilidades dançantes. No primeiro momento, brincamos de boneco de marionete para trabalhar a dança a partir de movimentos fragmentados e contidos. Também trabalhamos movimentos contínuos, o oposto do movimento fragmentado, a partir de movimentos livres, de modo que pudessem investigar essas possibilidades dançantes

deles. Durante essa atividade, tivemos o auxílio da pesquisadora Mariana Tagliari com jogos cênicos, fundamentais para o momento de criação dessas coreografias.

A princípio, os alunos xingavam uns aos outros com os palavrões escritos no *Facebanheiro*. Aquele que estava recebendo o xingamento deveria reagir dançando a partir das investigações dos movimentos contínuos e dos movimentos contidos a esses xingamentos. Os movimentos novos, que eles tinham experimentado, deveriam ser utilizados nesse momento de reação.

Depois, toda a turma experimentava como seria reagir a partir daquela mesma coreografia. Essa coreografia foi utilizada como parte da dança na performance final, apresentada na própria escola deles, visto que os demais alunos da escola não tinham participado da intervenção anterior, na EMAC.

Essa performance dança/educativa foi composta de cinco momentos: 1) dança estereotipada, quando os alunos apresentaram à escola as danças que tinham criado a partir de danças erotizadas, com movimentos de rebolar (alguns alunos da plateia até se mostraram chocados inicialmente); 2) momento do jogo cênico, quando xingaram uns aos outros; 3) dança criada já com minha intervenção, a partir da investigação corporal deles, da investigação coreográfica; 4) culminância dessas cenas performáticas; 5) debate em que os alunos puderam expor como foi essa experiência para toda a escola (em relação a *performance* e-arte/educativa e a performance dança/educativa), expressando os incômodos e como houve o desenvolvimento do pensamento crítico a partir dessas performances.

Estamos certas de que “precisamos ensinar nossos alunos a degustar a vida com autonomia palatável para que possam ampliar o cardápio de sabores a partir da consumação estética oriunda de critérios e escolhas autônomas, para que saboreiem a vida sem ter de aplaudirem receitas alheias enquanto se intoxicam com elas”. Esta é uma frase da minha orientadora, Fernanda Cunha, de que gosto muito.

É importante entendermos que o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno não ocorre de um momento para o outro, ele é processual. O que demonstramos foi apenas um momento inicial. Estamos convictas de que é no cotidiano que aguçamos o pensamento crítico de nossos alunos.

O estudo feito nos trouxe a compreensão de que foi importante para eles essa experiência, para demonstrar que é possível o desenvolvimento desse pensamento crítico a partir da dança. É nosso desejo que esse trabalho sirva de incentivo para outros arte/educadores e dança/educadores que, talvez, estejam desacreditados da possibilidade de uma educação realmente libertária em nossas aulas de dança, na escola.

Práticas performáticas em teatro/educação

Mariana Tagliari

O objetivo deste trabalho é identificar e promover ações e-teatro/educativas a fim de potencializar a ludopedagogia crítica dos jogos teatrais no processo de ensino/aprendizagem. Este conceito foi tratado pelo professor Japiassu (2007, p. 1): “[...] ensino de Teatro através de jogos de escolarização – conforme este método tem sido praticado, ressignificado e transformado pelos responsáveis pelo ensino das artes cênicas no Brasil”.

O que nos interessa, portanto, é essa ressignificação e transformação dos jogos no ensino de teatro. Fiz essa pesquisa porque percebi em minha sala de aula, em minha escola, entre professores de teatro, que temos usado, muitas vezes, jogos teatrais apenas como entretenimento, desvinculado do ensino crítico. O jogo teatral é, às vezes, para enrolação de aula ou para descanso do professor. Percebi que isso era muito frequente, que o jogo teatral era desvinculado da experiência significativa do aluno. Era só para o aluno ficar brin-

cando e se divertindo, o que é importante, mas deve estar inserido no ensino crítico.

Também em minha prática como atriz, quando eu ia fazer alguma oficina de jogo teatral, geralmente, era somente para aprender técnicas de teatro. Então, eu aprendia uma técnica de como falar alto, por exemplo, e não era relevada a minha experiência como atriz na oficina. Isso foi gerando questionamentos de como posicionar o jogo teatral como importante fonte de conhecimento para o aluno, que é o que Viola Spolin (1985) defende com os jogos teatrais.

A partir dessa identificação, de minha prática em sala de aula, identifiquei os jogos teatrais presentes no ensino de teatro nas escolas das capitais brasileiras. A partir de minha vivência, pesquisei no YouTube como professores estão utilizando o jogo teatral em sala de aula, a fim de ver suas performances teatro/educativas e ver se esse jogo está sendo só entretenimento ou se ele está vinculado ao ensino crítico.

O levantamento no YouTube contém 6 etapas. Na primeira, estabeleci categorias que estão inseridas em meu trabalho conceitual: jogo, jogo lúdico, jogo experiência, jogo na escola e jogo teatral. Estas cinco categorias foram pesquisadas em cada capital brasileira.

Na segunda etapa criei tabelas contendo *printscreen* dos 20 primeiros vídeos encontrados. Eu digitava “Jogo teatral Palmas” e fazia o *printscreen* de todos os 20 primeiros vídeos que apareciam, por serem os primeiros, eram os mais acessados.

A terceira etapa constou da visualização desses vídeos, download de todos e registro em tabela. Fiz pequena sinopse de vídeo por vídeo.

Na quarta etapa fiz análise dos conteúdos, se relevantes ou não para o trabalho em questão.

A quinta etapa constou da criação de figuras e gráficos que me auxiliariam na análise desses vídeos. Na sexta etapa foi feita análise de figuras e gráficos.

A pesquisa foi feita em todas as capitais, com as cinco categorias levantadas. Foram gerados 2530 vídeos, feito *download*, sinopse,

todos assistidos por mim. Desta quantidade, retirei todos os vídeos que continham jogos esportivos, apesar da importância pedagógica, eu queria identificar apenas os jogos teatrais no ensino de teatro. Sobraram 179 vídeos com o jogo como metodologia de ensino.

Para identificar os jogos teatrais, dividi em 7 categorias: a importância do jogo lúdico; o jogo enquanto intervenção; o jogo como conteúdo de peça teatral; o jogo teatral na escola; oficina de jogos teatrais; jogo enquanto metodologia de ensino; games. Eu gostaria que vocês percebessem o quanto o game foi utilizado, ele tem até o dobro da categoria “jogo enquanto metodologia de ensino”. O quantitativo da ocorrência do game como potencial educativo é um dado que me chamou muito a atenção.

Ressalto que essa divisão em subcategorias me auxiliou a identificar quais eram os jogos teatrais no ensino teatro/educativo. Dos 179 vídeos, de um total anterior de 2530 vídeos, apenas 37 possuíam o jogo teatral no ensino de teatro no processo de ensino/aprendizagem. Como podemos ver algumas capitais, como Aracaju e Goiânia, não apresentaram nenhum resultado nessa divisão dos 37 vídeos.

No segundo capítulo de meu estudo, faço uma análise crítica dos jogos teatrais no ensino teatro/educativo resultantes da pesquisa no YouTube. Este capítulo traz um estudo analítico dos 37 vídeos selecionados. Eu queria observar a performance arte/educativa dos professores para perceber como os vídeos apresentavam o uso do jogo teatral, se estava sendo inserido em um ensino crítico ou apenas como entretenimento. Desta análise, surgiram três problemáticas centrais.

A primeira foi o uso dos jogos teatrais descontextualizados da realidade do aluno, ensino tecnicista e/ou desvinculado do intento ludopedagógico do professor. Essa primeira situação-problema apresentou 28 vídeos, sendo 11 no ensino básico (em escolas de 6º ao 9º ano, principalmente), 9 em universidades e 8 em oficinas teatrais. Dados que me preocupam muito porque, às vezes, o jogo nesses vídeos era aplicado um após outro, sem que o professor explicasse o

intento pedagógico dele. Eram dados aos meninos, mas o professor não apresentava o objetivo do jogo, nem o que os alunos tinham de fazer com ele.

Isso é muito preocupante, principalmente os 11 vídeos da escola de nível fundamental, porque é ali que está sendo podado um aprendizado crítico relevante para a vida dos alunos. Os nove vídeos em universidades também são muito inquietantes, porque envolve formação de professores. Como esses professores estão sendo formados, vendo o jogo apenas como entretenimento? Como levarão isso para a sala de aula? Vão apenas reproduzir, sempre como um momento de lazer, desvinculado do processo de ensino/aprendizagem em teatro?

A segunda situação-problema, também muito grave, foi o jogo como livre expressão no ensino teatral, como mercadoria. O jogo teatral era usado apenas para um produto final: “eu faço o jogo para ter isso”. Ele não era aproveitado, não era instigado o momento de experiência significativa do aluno, era o produto final como mercadoria.

Vimos muitos jogos, talvez vocês já tenham visto o denominado “Tudo é improviso”, em que se usa o jogo teatral somente como forma cômica e os alunos levam isso para a sala de aula. Observo que, às vezes, eles falam: “Professora, por favor, faz aquele jogo do ‘Tudo é improviso’”. Isso estava muito presente em minha sala de aula.

O ideal seria que o ensino ludopedagógico permitisse posicionamentos críticos ao invés de imposições feitas pela indústria cultural, pela TV, pelo consumismo, pela falta de autonomia teatral. Cunha (2008, p. 16) ressalta que o “mercado, como eixo norteador, gera consequências como a desagregação da subjetividade: o que consumimos passa a ser aquilo que nos tornamos”.

A terceira situação-problema, que não é negativa, mas de certo modo é, mostra que dos 37 vídeos, apenas cinco apresentaram o jogo teatral sendo utilizado como metodologia do processo de ensino/aprendizagem do teatro de forma crítica, o jogo teatral como Viola Spolin (1985) propõe para promover experiência significativa

no aluno. Isso é um pequeno número, mas comporta o contexto de todo o território brasileiro.

A partir dessas problemáticas identificadas, percebemos a necessidade de promover ações e-arte/educativas para potencializar o jogo teatral enquanto mediador no processo de ensino/aprendizagem. Então, fomos à Escola Municipal de Tempo Integral Professora Silene de Andrade (EMTIPSA), em Goiânia. Lá, participaram do estudo 22 alunos, com idade média de 11 anos. Nesta performance, propomos três ações arte/educativas.

A primeira foi o registro iconográfico dos alunos na escola. Eles deveriam fotografar o que mais os incomodavam naquele ambiente escolar. A pergunta central é: “O que mais te incomoda no seu ambiente escolar?” Munidos de câmeras fotográficas e celulares, eles investigaram cada ambiente, registrando seus incômodos pela fotografia. O objetivo era promover a percepção crítica dos alunos frente a seus atos naturalizados. Quais são eles?

Os alunos citaram: “Falta de higiene”, “falta de respeito e descaso com o ambiente escolar”, “transmissão de doenças”, “pornografia no espaço escolar”, “falta de limpeza”, “perigo de acidentes” e “depredação”. Essas categorias foram criadas pelos alunos diante dos atos que estavam sendo naturalizados na EMTIPSA. Eles escolheram a fotografia e deram uma categoria para ela diante do que estava acontecendo em seu ambiente escolar.

O segundo momento constou de um laboratório cênico em que propus o jogo teatral denominado “Jogo crítico dos sentidos”, que ocorreu em duas etapas.

Primeiro, um aquecimento para sensibilização crítica dos alunos, em que foram motivados a perceber o espaço escolar por meio de uma vivência sensório-crítica potencializada pela visão, audição, tato e olfato. Objetivávamos que eles experienciassem a percepção corporal crítica enquanto forma de aquecimento para a ação arte/educativa seguinte – a vivência do jogo cênico do elefante.

Essa vivência constou da segunda etapa. Por meio do jogo teatral, os alunos experienciaram as dimensões e vivências de um elefante, por exemplo: como andar na lama, brincar de bola, tomar banho. Como esse corpo de ambiente iria habitar os diversos ambientes da escola? Nosso objetivo era potencializar o estranhamento dos alunos para os atos naturalizados no ambiente escolar ao instruir que eles emprestassem seus corpos ao elefante, tendo consciência de si e de seus atos.

Posteriormente, fizemos o registro iconográfico dos alunos na EMAC para que pudessem comparar, por fotos registradas, os atos naturalizados dos universitários com seus atos naturalizados na EMTIPSA. Nesse segundo momento, eles compararam as imagens que fizeram na escola com as que fizeram na EMAC, obtendo um dado muito presente em ambas as instituições: a pichação.

Na promoção dessas três ações e-arte/educativas, surgiram duas expressões simbólicas [por que expressões simbólicas? Porque elas saíram do objeto palpável e representavam algo simbólico para os alunos participantes]. Eles disseram que a necessidade de se pichar as paredes existe porque o “branco incomoda. Então, se o branco incomoda, tenho a necessidade de escrever nele”. Eles disseram que as pichações estão presentes tanto na escola quanto na EMAC porque o branco incomoda muito. Ação que se estendeu ao “facebanheiro” (na escola), onde eram deixados recados nas portas dos banheiros pelos alunos.

Diante dessas duas ações simbólicas, surgiram os três momentos da performance “Protesto Escolar”, assim intitulada pelos alunos, que foi o “FaceCorpo” - um processo mediado por mim e por nossa colega Elaine; depois, foi feita a performance dança/educativa, mediada pelo professor Eurim e o jogo cênico, mediado por mim.

No momento do “FaceCorpo”, alguns alunos da EMTIPSA solicitavam aos transeuntes da EMAC que registrassem com tinta, papéis, canetões nos “FaceCorpos” o que mais lhes incomodavam no

ambiente escolar. Os acadêmicos foram pouco a pouco interagindo com a intervenção.

No momento, após a dança crítica promovida pelo professor Eu-
rim com os alunos, estes apanharam um balão em quem estavam
registrados os incômodos dos transeuntes da EMAC e fizeram um
círculo. Neste círculo, um a um deu um grito de protesto contra o que
estava escrito em seu balão e, em seguida, estouraram os balões
uns nos outros.

Então, aquele corpo que estava ali, em que foi estourado o balão,
representava as indignações dos próprios alunos da EMTIPSA rela-
cionadas às indignações dos alunos da EMAC. Não era uma simples
camiseta branca, era um momento em que eles poderiam registrar
e realizar um grito de protesto acerca daquilo que os incomodava.
O estourar do balão era o alívio desses alunos por terem feito esse
grito de protesto.

A partir dessa performance, em que apareceram essas duas di-
mensões simbólicas dos alunos que envolviam a tecnocultura do “fa-
cebanheiro” e o “branco incomoda”, fomos reanalisar nossa prática na
Escola Dom Fernando Gomes dos Santos II, meu local de trabalho.
Percebi que os games, o tempo todo, eram inseridos em minha aula,
com comentários dos alunos, mas antes eu não atentava ao fato da
potencialidade educativa deles. Reanalisei minha prática escolar, pois
vi sua devida importância por meio da performance Protesto Escolar.

A partir daí, percebi o quanto o game pode potencializar o jogo
teatral no processo de ensino/aprendizagem de teatro, sendo então
denominado de *conflit game*. Esse *conflit game* é encontrado na ci-
bercultura, chamado por nós de cibergame - um potencializador do
jogo teatral no processo de ensino/aprendizagem.

Quando fui trabalhar com a mitologia grega, na Escola Dom Fer-
nando Gomes dos Santos II, um aluno me questionou dizendo: “Pro-
fessora, esse mito aí está errado, porque no jogo *God of War*, Prome-
teu Acorrentado não é solto, ele é morto pelo Kratos”.

Como eu ia deixar esse comentário solto? Eu o aproveitei para um ensino significativo aos meus alunos. Quando eles questionaram a narrativa entre o game e a narrativa do game, objeto de estudo nosso em sala, aconteceu o primeiro *conflit game* que é o *conflit game* social. Ele se apresentou no conflito social instaurado pelos alunos, quando relacionado às diferenças e semelhanças entre a narrativa do *cibergame God of War* com as narrativas mitológicas que estávamos estudando. A partir daí, promovemos o *conflit game* pedagógico por meio de nosso intento ludopedagógico ao promover, por meio de tabelas, dados comparativos.

Propomos que os alunos fizessem uma tabela com dados comparativos: O que havia de semelhante e de diferente entre o game e a narrativa do Prometeu Acorrentado? Buscamos imagens do game e da narrativa para essa análise crítica. Por fim, foi promovido o *conflit game* teatral, por meio do foco do jogo teatral *O que está além: evento passado ou futuro*, proposto por Viola Spolin (1985), que possibilitava vivência cênica do jogador se pautando nas relações estabelecidas entre as narrativas do *cibergame God of War* com as narrativas mitológicas que estudávamos.

O aluno, nesse momento, colocou-se em primeira pessoa no teatro, da mesma forma que se coloca no game. Como as ações dele no game poderiam potencializar suas ações no teatro, na vivência cênica?

Nossa lição, neste estudo, é que devemos nos questionar sempre sobre nossa prática ludopedagógica, atuando em prol da promoção de um ensino justo com a inteligência humana. Isso evita que caiamos em modismos que consideram os jogos teatrais como algo que não ensina nada, que serve apenas para ocupar a aula ou, ainda, como apenas comercialização cênica.

A aula de teatro na escola pode ser um espaço para o aluno se relacionar com o mundo, dialogando com o outro e com o meio a partir do jogo teatral e de sua interterritorialidade para com as outras linguagens artísticas. Como teatro-educadores, queremos que

nossos alunos interpretem seus papéis de modo autônomo, incentivando neles o prazer e a autonomia em suas atuações sociais.

Esse é um momento árduo tanto para nós, professores, quanto para os alunos, mas é rico de vivência porque o aluno sairá do papel de apenas ouvinte para investigar seu próprio aprendizado por meio do jogo teatral.

Referências

BARBOSA, A.; CUNHA, F. (Org.). *Abordagem triangular do ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CUNHA, Fernanda Pereira da. Educação pelo olhar: aspectos das tecnologias do ensino intuitivo e da informática na arte/educação. 2004. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *E-arte/educação: educação digital crítica*. São Paulo: Annablume; Brasília, DF: Capes, 2012.

DAWSEY, John C. Vitor Turner e antropologia da experiência. *CADERNOS DE CAMPO: Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia Social da USP*, São Paulo, n. 13, 2005.

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

EVREINOFF, Nicolas. *O eterno show*. Revista *Performáticos*, Performance e Sociedade, Brasília, DF: Ed. UnB, p. 96-106, 1996.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GREINER, Christine. *O corpo: pistas para estudos indisciplinados*. 3. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. *A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LABAN, R. *Dança educativa moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, Isabel. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? *O Percevejo*. Rio de Janeiro: Unirio, no 11, 2003.

SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. São Paulo: Perspectiva, 1985.

TURNER, Victor. *The ritual process*. London: Cornell Press, 1969.



MARIANA TAGLIARI¹

1. Mestre em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás e professora do ensino básico da rede estadual de Goiás.

As performances culturais e Arte-Educativas nas instituições de ensino

Bom dia, alunos. Meu nome é Mariana Tagliari, eu sou professora de teatro da Rede Estadual de Ensino. Ministro aulas tanto em sala de aula, na disciplina Artes, quanto no projeto de teatro. O que seria o projeto de teatro? É um momento contra turno em que os alunos do sexto ao nono ano (uma das faixas etárias que leciono) participam da aula de teatro fora do seu horário. Essas são as duas modalidades de ensino que eu estou atualmente. E também no ensino para jovens e adultos (EJA), no período noturno. Sou formada em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás, especialista em História Cultural pela mesma Universidade. Sou mestranda em Performances Culturais, sendo orientada pela professora Fernanda Pereira da Cunha, com o título do meu trabalho *O jogo como experiência consumatória nas performances culturais arte/educativas*.

A disciplina que eu ministrarei denomina-se *As performances culturais e arte/educativas nas instituições de ensino*. Gostaria de propor-

cionar algumas reflexões sobre o nosso papel enquanto arte-educadores e a sua relação com as intermédias: os vídeo-jogos, os games, o youtube, facebook, entre outros. Ou seja, como a tecnologia está se fazendo juízo ou não ao ensino de teatro na escola.

Inicialmente, gostaria de pontuar algumas questões:

Há computadores, data shows em sua escola? Os alunos são proibidos de levar aparatos tecnológicos para a sala de aula?

Celulares, tablets, entre outros, atrapalham o ensino?

Como você utiliza os recursos tecnológicos em suas aulas?

São para passar filmes? Slides temáticos?

Enfim, estas questões serão alguns apontamentos que nos auxiliarão na reflexão desta aula.

Na escola estadual em que leciono, os aparatos tecnológicos existem, mas nem todos funcionam. Em contrapartida, notamos que, inserido no modelo de planejamento pedagógico e dentro da avaliação que o governo faz dos professores, existe um tópico sempre presente que é a utilização de instrumentos tecnológicos e diferenciados para propor uma aprendizagem que faz jus ao desenvolvimento humano. Mas, como conseguir isso sem uma base estrutural no ambiente escolar? Devemos simplesmente ignorar a tecnologia se a escola não possui?

Eu gostaria agora de convidar um grande amigo, que se chama João Fernando, dinamizador aqui da escola. O que é o dinamizador? É aquele que cuida dos aparatos tecnológicos da escola. Ele organiza o ambiente da sala de aula, liga os computadores, faz a mediação com o professor ao utilizar esses aparatos, organiza a tabela de quais professores vão utilizar ou não, entre outros. Eu gostaria que ele falasse um pouquinho como é a utilização desses aparatos tecnológicos no ambiente escolar. Se os professores têm usado ou não e como é feita essa utilização por parte dos professores:

Bom dia, meu nome é João Fernando, sou o dinamizador aqui da Escola Estadual Dom Fernando Gomes dos Santos II. Já estou atuando

aqui no laboratório há dois anos, é um trabalho muito bom de fazer. Por que esse trabalho é bom? Esse trabalho envolve todo um grupo escolar, desde a gestão, coordenação, professores, até chegar ao aluno. Os alunos têm grande interesse quando se trata de laboratório de informática, computadores, mídia, tecnologia, tudo isso os atrai e tem resultado muito positivo.

Esse aqui é o Arthur. O Arthur é um projetor-computador, já vem todo em um só aparelho, tem entrada para cartão de memória, tem entrada para pen drive, cd, dvd, então, ele já ajuda o professor a dar a sua aula, a apresentar o que foi preparado para os alunos de uma forma mais interessante e dinâmica. E os alunos vêm em busca dos computadores sempre que os professores chegam; é feita uma tabela, é feito um agendamento para que tragam os alunos para o laboratório para serem feitas todas as atividades. É trabalhada a matemática, o português, todas as disciplinas, arte, inclusive. Eles vêm para cá e assistem alguns vídeos documentários onde acabam conhecendo melhor os artistas, onde mostram as suas obras, a sua arte em si. E isso é muito positivo para a escola, principalmente por ser de rede pública. É um trabalho voltado para esses alunos que não têm computador em casa, um tablet, um celular com acesso à internet. Então, eles vêm à escola e usam esses aparelhos que os ajudam a conhecer melhor e se aprofundarem mais nos estudos.

Os professores que fazem os trabalhos aqui no laboratório de informática sempre saem satisfeitos. Tudo bem que o dinamizador é uma função meio distinta, algumas escolas não têm. Às vezes têm os computadores, têm o laboratório, mas não têm o dinamizador para preparar a sala de uma forma mais legal para que seja feita uma aula positiva e traga resultados positivos. Mas, eu creio que isso vai mudar, é uma coisa nova, é uma coisa que vai chegar em outras escolas também porque é um trabalho muito bom de ser feito e acaba entrando

na inovação. Porque hoje é isso, mídia, tecnologia, tudo está aí, se não tem aqui na escola, tem em casa, tem na rua e sendo que na escola é muito melhor porque vai de uma forma positiva, uma forma educativa.

Todos os trabalhos feitos aqui no laboratório de informática são voltados para a educação, jogos, atividades usando facebook, que trabalham a escrita. Os vídeos que são exibidos aqui são filmes onde eles levam alguma coisa para casa. Muitos pais chegam aqui na escola dizendo: “meu filho chegou em casa, me deu um abraço, me deu um beijo, porque ele viu em um filme que foi exibido na escola”. Isso para nós é satisfatório, é resultado positivo. E aqui a gente trabalha sempre voltado para a educação desses alunos usando as mídias e tecnologias cabíveis dentro da escola.

Obrigada João Fernando!

Retornando, gostaria de dar um relato pedagógico sobre a minha prática nas aulas de teatro nessa escola. Não sei se isso acontece com vocês, mas tem acontecido muito comigo. Enquanto eu ministro algum conteúdo de teatro, os alunos sempre o relacionam com algum vídeo no *youtube*, algum *game* que têm jogado, algumas experiências pessoais. Isso também acontece com vocês? Pois comigo é o tempo todo.

Um exemplo que eu gostaria de relatar foi uma aula do ano de 2013 com a turma do sexto ano do ensino fundamental. Nessa turma eu estava lecionando sobre a mitologia grega. Estávamos percorrendo e pesquisando sobre vários mitos gregos. Foi quando os alunos começaram a falar sobre um *game* denominado *God of War* - Deus da Guerra.

Eles começaram a relatar que alguns mitos do game não se pareciam com os mitos que estávamos pesquisando. Nesse game, *Kratos*, que é um jovem espartano cheio de poder, vai fazendo relações com os deuses, semideuses e com os titãs querendo o nível máximo do seu poder. E, ao jogar, o personagem vai relacionando-se com várias

outras figuras mitológicas. E um dos que mais chamou a atenção dos alunos foi o mito do Prometeu Acorrentado. Eles falaram: “- Professora, mas quem vai libertar o Prometeu Acorrentado no final vai ser o *Kratos*, não vai ser o *Heracles*, igual está falando na mitologia que vimos no *Youtube*”. Então, nós decidimos fazer uma tabela comparativa com esse mito. Pesquisamos algumas imagens no Google, de pinturas feitas do mito do Prometeu Acorrentado e também algumas imagens do game no youtube. Como nós podemos a seguir:



Mito grego Prometeu Acorrentado

História / Narrativa do mito

Prometeu é filho do titã Jápeto (irmão de Cronos) com a oceânide Clímene. Seus irmãos são Atlas, Menécio e Epimeteu. Prometeu sempre foi um apaixonado pela humanidade, afinal, foi ele quem moldou o homem a partir do limo da terra, misturando-o com suas próprias lágrimas.

Aliado ao amor pelos homens, o sentimento de vingança de Prometeu (pois não entrara na guerra, mas viu seus irmãos Atlas e Menécio punidos por Zeus) fez com que roubasse o fogo divino e o desse aos homens. Desta forma, devolveu a independência/inteligência para eles. Zeus, irado, pediu a Hefesto que o acorrentasse no monte Cáucaso, onde uma água comeria seu fígado. Durante o dia, o animal estilhaçava o órgão do titã, fazendo-o contorcer-se de dor, e, à noite, o fígado se regenerava para a agonia continuar no dia seguinte.

Depois de 30 anos nessa tortura, o titã foi finalmente libertado por Heracles, que também matou a águia.

Dados referenciados como diferentes: Zeus pediu a Hefesto que acorrentasse Prometeu no monte Cáucaso. Virou mortal e foi liberto por Heracles.

Fonte: <http://umcopodelogos.wordpress.com>

Pintura encontrada no site google imagens, em definição de qual autor a pintou.



Prometeu Acorrentado

Game God of War

História / Narrativa do game

Na busca pelas Sisters of Fate, Kratos encontra Prometeu ao passar pelo “Covil de Tifão”. Prometeu está acorrentado a uma das mãos

de Typhon enquanto uma águia gigante o devora. O titã conta que está sendo punido por Zeus por ter ajudado a raça humana, ao dar a Chama do Olimpo aos mortais.

Zeus considerou este ato uma traição, transformou-o em mortal e o sentenciou a ser eternamente comido por um pássaro. Durante o dia, o animal come sua barriga; à noite, seus ferimentos são curados para, então, ser novamente devorado no dia seguinte. Ele não sabe por quanto tempo a tortura está acontecendo. Prometeu pede a Kratos que o liberte. A única maneira, afirma, é jogá-lo na Chama do Olimpo. O herói concede o pedido e joga-o ao fogo. Suas cinzas são incorporadas por Kratos, dando a ele o poder dos titãs (Rage of the Titans).

Dados referenciados como diferentes: Prometeu foi aprisionado na mão de Tifão. Virou mortal e foi morto por Kratos.

Fonte: Youtube.

Imagem do game God of War registrada no site Youtube.

Nessa tabela fizemos uma comparação entre o mito grego do Prometeu Acorrentado e o Prometeu Acorrentado do game *God of War*. Nesse primeiro tópico, comparando as duas histórias, podemos perceber algumas diferenças: na narrativa do mito, Zeus pediu a Hefesto que acorrentasse Prometeu no monte Cáucaso. No game, o Prometeu foi aprisionado na mão de Tifão. Outra diferença é que no mito do Prometeu Acorrentado, o Prometeu Acorrentado virou um mortal e foi liberto por Heracles. Já no game, ele virou mortal e foi morto por *Kratos*. Também podemos verificar uma pintura, encontrada pelos alunos, que é próxima à imagem do game no momento em que a águia está comendo as vísceras do Prometeu Acorrentado que, por ter roubado o fogo da sabedoria, foi preso por Zeus para ficar lá o resto da sua vida; e no mito encontrado no Youtube, foi liberto por Heracles que era um semideus.

Houve nesse momento alguns questionamentos sobre os deuses, sobre a sensação de ser *Kratos* e assumir o desejo pelo poder. Este acontecimento foi um dos vários que ocorreram durante as minhas aulas de teatro. Essa aula possuiu alguns desdobramentos em que utilizamos o game Deus da Guerra para outras investigações cênicas acerca do personagem, o enredo, sobre a própria mitologia, entre outros.

Após a comparação entre esse mito e o game realizada em sala de aula e sistematizada na tabela que foi mostrada anteriormente, surgiram algumas questões apontadas pelos alunos:

- As diferenças encontradas no game relacionam-se com a trajetória do personagem *Kratos* durante o jogo?
- Qual narrativa é real, a do mito ou a do game?
- Torno-me um personagem real ou virtual enquanto jogo? Esse personagem faz parte de mim?
- O game me possibilita vivenciar um personagem como no teatro?

Essas foram algumas das questões que surgiram durante a aula e que foram propostas várias reflexões sobre a diferença entre o que era narrado no mito do youtube com o mito narrado durante o jogo.

Nesse caso, o conteúdo teatral foi o fio mediador entre o game e o sujeito em ação, possibilitando assim um aprendizado pautado na investigação autogovernativa do aluno e na crítica acerca de si (FREIRE, 2011), da sociedade que o cerca, dos conteúdos teatrais e dos conflitos que vão surgindo ao jogar o game.

Essas questões, quando observadas e potencializadas enquanto conteúdo no ensino teatro-educativo (BARBOSA, 1998), vão possibilitar ao aluno uma vivência significativa (DEWEY, 2010) em que há uma preocupação pedagógica em potencializar aquilo que é bagagem deste aluno. Então, os vídeos que os alunos acessam no youtube, no facebook, são importantes para eles. Assim, como desenvolver isso em um ensino teatro-educativo, em um ensino dança-educativo, em um ensino de música-educação? Este é um dos vários pontos que devemos estar atentos no ensino teatro-educativo: qual é a bagagem vivencial deste aluno?

A experiência consumatória (DEWEY, 2010) que foi possibilitada por esse ensino, que é o ensino teatro-educativo, propõe uma reflexão acerca do teatro e seus conteúdos com base na vivência desse sujeito para que ele possa refletir e ter posições críticas perante isso que está sendo estudado. Portanto, é o aluno se colocar como sujeito em ação. Neste caso, a experiência foi consumida, vivenciada por esse aluno, porque não foi simplesmente uma transmissão de conteúdos, foi uma vivência de fato. O aluno experimentou esse conteúdo por meio de um jogo que geralmente joga em sua casa, mas não se põe a refletir sobre ele. Esse exemplo foi um dos que aconteceram durante as minhas aulas de teatro, e com você? Vivenciou algo parecido? Quando os alunos comentam sobre algum jogo ou sobre algum vídeo no youtube você simplesmente escuta ou utiliza isso como potencial na sua aula? Devemos aproveitar a bagagem cultural e tecnológica (CUNHA, 2008) desses alunos para o ensino de artes? Essas são algumas questões que eu gostaria que vocês refletissem sobre a sua própria prática. Como tem sido essa utilização das mídias em suas aulas?

O universo midiático é um ambiente cada vez mais de imersão desses jovens que consomem jogos o tempo todo, estão acessando, postando e compartilhando vídeos a todo o momento.

Segundo uma pesquisa realizada pela SURFERNET, em 16/12/2013, que buscava conhecer os hábitos e a segurança do acesso dos jovens na internet, podemos evidenciar alguns dados importantes, como o grande uso de internet por pessoas na faixa etária entre 9 e 23 anos, a imersão cotidiana, práticas diárias dos jovens no universo digital e o compartilhamento de dados pessoais em redes sociais.

Dos 225 entrevistados em São Paulo, 64% dizem usar a internet todos os dias e 37% deles não se importam com as configurações de privacidade das redes sociais. A maioria (56%) compartilha fotos pessoais, 48%, o nome verdadeiro, 17%, o nome da escola, 11%, o número de celular e 2%, o endereço residencial.

O levantamento concluiu que só 26% dos jovens acessam a internet do tablet ou do celular. A maioria (50%) dos entrevistados disseram que usam mais o computador do quarto.

A pesquisa revela ainda que 45% dos jovens não têm acompanhamento dos pais durante a navegação. Dos que tem, 70% não se aborrecem com isso. Apenas 26% dos jovens recorrem aos pais quando se deparam com uma situação de perigo na internet.

A imprensa é o meio mais usado para obter informações sobre segurança na web pelos jovens de São Paulo. No Brasil, o meio de informação mais procurado são as palestras nas escolas (33%) e sites educativos (26%).

Como podemos ver, este dado colhido no site da G1 da globo.com, dos 225 entrevistados em São Paulo, 64% dizem usar a internet todos os dias e 37% deles não se importa com as configurações de privacidade das redes sociais. A maioria, 56% compartilha fotos pessoais, 48%, o nome verdadeiro, 17%, o nome da escola, 11%, o núme-

ro de celular e 2%, o endereço residencial. O levantamento concluiu que só 26% dos jovens acessam a internet do tablet ou do celular. A maioria, 50% dos entrevistados disseram que usam mais o computador do quarto. A pesquisa revela ainda que 45% dos jovens não têm acompanhamento dos pais durante a navegação, dos que tem, 70% não se aborrecem com isso; apenas 26% dos jovens recorrem aos pais quando se deparam com uma situação de perigo na internet. A imprensa é o meio mais usado para obter informações sobre segurança na web pelos jovens de São Paulo e no Brasil o meio de informação mais procurado são as palestras nas escolas, 33%, e sites educativos, 26%.

Essa pesquisa colhida no site G1 da globo.com veio enaltecer como os jovens estão imersos nesse ambiente virtual (CUNHA, 2008). Então, como nós, professores de arte, podemos ignorar esse fato? Como são esses vídeos postados, compartilhados por esses jovens? Como podemos utilizar isso como metodologia para as nossas aulas? Nessa pesquisa podemos perceber que das 225 pessoas pesquisadas, 144 utilizam a internet todos os dias, fazendo isso parte de seu cotidiano.

A pesquisa mostra a intensa utilização da internet, mas qual seria a percentagem dedicada aos jogos? Qual o tempo utilizado pelos jovens para acessar os jogos on-line, os jogos off-line, acessar o youtube?

Segundo uma pesquisa realizada pelo NEWZOO em 2011, empresa internacional de estudo de mercado focada na indústria de games, o Brasil é apontado como o quarto país com maior número de *gamers* do mundo. Esse é um número muito significativo.

O Brasil aparece na quarta posição entre os países com o maior número de usuários de jogos digitais, com 35 milhões de usuários. Perdendo para os Estados Unidos (145 milhões de jogadores), Rússia (38 milhões) e Alemanha (36 milhões).

E mais, o Brasil mostra que sua relevância não está somente no número de jogadores, mas também na quantidade de pessoas que gastam

dinheiro com games, cerca de 17 milhões, provando que a pirataria não abrange totalmente o mercado e os brasileiros investem seu tempo e dinheiro com games on-line.

A pesquisa revelou também que, dos 35 milhões de jogadores, 15,8 são mulheres e 19,2 milhões são homens, o que mostra que as mulheres também gostam de se divertir com jogos on-line tanto quanto os homens. O tempo gasto jogando games está na média de 10,7 horas por semana, o que representa quase o dobro do tempo dedicado a assistir TV e equivale ao tempo gasto na internet, cerca de 11,3 horas semanais. Outro dado interessante da pesquisa é que, embora os jogos casuais sejam os mais usados, com 26 milhões de usuários, a plataforma mobile também está em crescimento, com 24 milhões de jogadores – que é o mesmo número de jogos disponíveis nas redes sociais, como Facebook e Orkut.³

Podemos ver nesta pesquisa que o Brasil aparece na quarta posição entre os países com maior número de jogadores com 35 milhões de usuários, perdendo para os Estados Unidos, com 145 milhões de jogadores, Rússia, 38 milhões e Alemanha, 36 milhões. E mais, o Brasil mostra que sua relevância não está somente no número de jogadores, mas também na quantidade de pessoas que gastam dinheiro com games, cerca de 17 milhões, provando que a pirataria não abrange totalmente o mercado e os brasileiros investem seu tempo e dinheiro com games on-line.

Assim, como pontua a pesquisa, os games estão inseridos em grande parte do cotidiano dos brasileiros, sendo que estatisticamente 10,7 de suas horas semanais são dedicadas para jogos on-line, ou seja, 6% de todo o tempo semanal.

Com base nessas pesquisas, podemos pontuar que o intenso acesso das pessoas no universo digital vem configurando novos hábitos e novos costumes na vida cotidiana, que vem inserindo práticas ritualísticas midiáticas mediadas pela sociedade em rede.

Com base nessa pesquisa, gostaria de propor a vocês reflitam sobre essas questões pedagógicas, pontuando se concordam ou se discordam com a utilização desses meios mediáticos em sua sala de aula (CUNHA, 2008). Visto que a inserção dos jovens no meio eletrônico está cada vez mais intensa e forma o nosso jovem de hoje. Aproveitamos a bagagem deste aluno ou simplesmente ignoramos? Cabe a você responder. Bons estudos.

Obrigada!

Referências

BARBOSA, A. M. Para que História? *Revista Ar'te*. São Paulo: Polis Holo. Ano II, 1983.

_____. *Arte-educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras*. Estudos Avançados, São Paulo, v. 3, n. 7, set./dez. 1989.

_____. Tópicos e utópicos. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

CUNHA, Fernanda Pereira da. *Cultura digital na e-arte/educação: educação digital crítica*. 2008. Tese (Doutorado em)–Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

_____. *Técnica e tecnologia: a indústria tecnológica de massa*. São Paulo: Annablume; Brasília, DF: Capes, 2012.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. *Educação como prática para a liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

Sites

<http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2013/12/pesquisa-revela-habitos-de-navegacao-de-jovens-na-internet.html>. Acesso em: 23 jan. 2014.

<http://blog.dito.com.br/2011/05/o-mercado-de-games-no-brasil-esta-em-alta/>. Acesso em: 26 fev. 2014.



IOLENE MESQUITA LOBATO¹

1. Mestre em Antropologia Social (UFG). Professora no Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica no ITEGO em Artes Basileu França.

Performances culturais antropológicas em diálogo com as artes intermediáticas e seu ensino

Olá, sou a professora Iolene Lobato , uma mulher que tem delineado sua trajetória intelectual pelas Ciências Sociais, e literalmente apaixonada pela Antropologia. E sempre que me remeto a esta afirmação, lembro-me da minha 1ª aula de Antropologia na Universidade Federal de Goiás, que foi um momento muito significativo, o contato com um território particularmente novo para mim, mas que me encantou.

Naquela aula trabalhamos um texto intitulado “*porque a aldeia Kraó é redonda*”², imaginei naquele momento (ainda imatura intelectualmente) como uma ciência/disciplina que é a Antropologia preocuparia com uma particularidade como essa? E ali surgiram vários questionamentos. Qual a importância de entender porque uma aldeia indígena tem um formato redondo? Talvez em função desta inquietação que me aproximei de uma área que, longe do que muitos pensam, estuda apenas povos distantes.

A Antropologia e a Sociologia são disciplinas importantíssimas na formação de qualquer profissional, seja ele médico, engenheiro, jurista, professor. Sabe por quê? Sabe o que une essas diversas áreas com a Antropologia? Ou melhor, porque a Antropologia é fundamental na formação profissional, intelectual de qualquer sujeito, qualquer intelectual, qualquer indivíduo? Por que a Antropologia dialoga aqui neste curso com a arte/educação? Já perceberam que a nossa aula de hoje é marcada por vários questionamentos. A meta aqui é que no final tenhamos reflexões sobre estas questões, proposições interrogativas.

Ao receber este convite, para a disciplina **“Performances culturais antropológicas em diálogo com as artes intermidiáticas e seu ensino”**, confesso que saí da minha “zona” de conforto e me deparei com inúmeros enfrentamentos ao dialogar com a arte/educação.

Dessa forma, minha fala será marcada com esse respaldo que a Antropologia pode nos fornecer teoricamente. A primeira questão que eu gostaria que vocês tivessem em mente é que a Antropologia nos ajuda teoricamente a partir de dois conceitos. Dois conceitos importantíssimos no âmbito antropológico que nos auxilia a entender a diversidade cultural, a desigualdade, a alteridade, a cultura, seja ela digital seja ela cultural, nas mais diversas formas.

Esses dois conceitos são o Etnocentrismo e a Relativização. O primeiro refere-se a olhar o outro com os meus olhos, a julgar esse outro com aquilo que eu considero como importante, como significativo, ou seja, eu olho para esse outro com os olhos da minha cultura. E relativizar é totalmente o inverso. Olhar o outro com os olhos do outro. É um exercício extremamente difícil, mas que nós, enquanto educadores, temos que exercitar em nossa prática pedagógica.

Por que o conceito de relativização nos ajuda enquanto professor em sala de aula? Ele nos ajuda a amenizar e/ou combater a desigualdade social. Seja ela no âmbito da escola, da sala de aula, da cibercultu-

ra. Nós sabemos que o nosso aluno está imerso na cultura digital. Por meio da internet, no seu compartilhar, no seu consumo, ele tem acesso aos mais diversos conteúdos como brigas de torcida organizada, intolerância religiosa, homofobia, os mais diversos gostos musicais, o preconceito em relação ao negro e padrões de beleza estabelecidos.

Nesse emaranhado de exemplos que eu apresento, vamos tentar refletir um pouco a partir dos padrões de beleza. Como seria trabalhar esses conceitos? Como seria relativizar a partir desse processo estabelecido socialmente que vai definir o que é bonito, o que é feio, o que é belo e o que não é.

Nós temos os mais diversos padrões de beleza. Quando nós olhamos para a cultura do outro, como já mencionado, olhamos com os olhos da nossa cultura. Isso dificulta muito a entender esse outro. Um exemplo clássico são as mulheres tailandesas <http://www.mdig.com.br/?itemid=1607>, conhecidas como mulheres girafas. Quando olhamos para elas, as julgamos e perguntamos: como a mulher se sente bonita usando essas argolas no pescoço? Como um pescoço alongado pode ser sinônimo de beleza? Esses questionamentos estão presentes na nossa fala, no nosso cotidiano.

Em nenhum momento consideramos a cultura do “outro”, mas a nossa. Nós definimos a beleza a partir da cultura que vivemos. Não entendemos que o conceito de beleza possui várias representações, as quais diferem no âmbito de cada cultura.

A Antropologia, com sua capacidade de instrumentalizar teoricamente o educador, vai dialogar constantemente com essa importância de respeitar o outro, a cultura do outro, do diferente, pontuando suas particularidades culturais, como valores, hábitos e costumes.

Então, nós temos o tempo todo que relativizar, olhar para nosso aluno e tentar compreender seus valores, seus costumes e seus hábitos. Além de relativizar, nós temos ainda que considerar a herança cultural do nosso alunado, já dizia Paulo Freire (2011) sobre esse processo. Um aluno que nasceu com a tecnologia e é voraz no seu uso, em

contrapartida acrítico ao que consome, ele apenas compartilha, não tem o olhar crítico, autônomo, consciente daquilo que está consumindo. Ele é incapaz de interpretar os signos e os conteúdos imagéticos disponibilizados na rede.

Além de considerar esta realidade, o professor deve promover mecanismos para a escola NÃO ser lugar que segrega a cultura digital, e paralelamente articular mecanismos junto a comunidade escolar que fomentem políticas educacionais com o uso da tecnologia. Ao longo do nosso curso temos pontuado constantemente que a escola quase sempre tem o seu laboratório de informática, que é muito pouco usado. Em alguns casos, os equipamentos estão ultrapassados e na maioria das vezes essa sala é fechada. O professor não se preocupa em promover o seu conteúdo no ambiente do laboratório de informática. Ele não se preocupa em utilizar a internet como ferramenta pedagógica.

E isso vai ao desencontro da realidade do nosso aluno. Um aluno que está o tempo todo consumindo, está inserido na internet, nas tecnologias, na cibercultura, e a escola poda, de certa forma, esse acesso que é a realidade do alunado. Por isso que muitas vezes as aulas tornam-se desinteressantes, o conteúdo torna-se cansativo e o aluno não tem a curiosidade de fazer questionamentos, de participar, de fazer com que a aula se torne prazerosa.

Ao promover esses mecanismos que articulem prática pedagógica e tecnologia, nós teremos a possibilidade de contribuir na formação desse alunado um público consciente, autônomo e crítico, capaz de ler/interpretar os códigos digitais da sociedade em rede.

Por que essa necessidade? Por que a escola deve estar atenta a esse questionamento, a essa preocupação?

Nós sabemos que a tecnologia condiciona comportamentos, hábitos e valores (SANTAELLA, 1992). Isso é visível, claro. Os mais diversos vídeos, as pessoas que são referência no âmbito do futebol, da música, influenciam no comportamento, nas práticas dos nossos alunos. E a escola deve ensiná-los a interpretar o que consomem na internet.

Então, percebemos o quanto a Antropologia pode nos ajudar a trabalhar a diversidade cultural. Primeira coisa, o educador deve relativizar, desconstruir com seus preconceitos, seus conceitos formados e olhar para o outro com os olhos do outro. Em seguida, considerar a realidade social do nosso aluno. O que ele está consumindo? Quais são os hábitos, os valores que ele traz para a escola? Terceiro, articular esses dois setores, essas duas esferas e promover mecanismos que possam contribuir para a formação desse alunado. Porque não é somente na internet que ele vai se tornar crítico, autônomo. É na hora de votar, na hora de ter clareza sobre seus direitos e deveres, ou seja, na sua prática de cidadania.

Depois que entendemos como a Antropologia pode nos ajudar na nossa formação, na formação do nosso alunado, vamos refletir acerca da performance, que foi o assunto trabalhado na disciplina anterior: "Performances culturais: fundamentos e conceitos". O que nós aprendemos do que é performance? Como podemos definir performance?

Segundo Turner (1987), a performance é uma forma de expressar e comunicar (linguagem falada e/ou por meio da dança, encenação, artes plásticas, canto) o conteúdo de uma determinada cultura. Alguns exemplos:



Figura 1: Rituais religiosos (a missa é uma performance cultural, porque através da linguagem falada e da encenação, a Igreja se expressa, se comunica com Deus e seus fiéis)



Figura 2: Apresentação teatral também é uma performance cultural.



Figura 3: A aula que ministramos em sala pode ser compreendida como uma performance, pois utilizamos inúmeras formas de expressar, comunicar, para mediar o conhecimento.



Figura 4: O futebol é uma ação performática, marcado por dribles, gols, aplausos, vaias. Um espetáculo em que o torcedor assiste, interage, se emociona.

Agora eu pergunto, e a imagem a seguir, muito divulgada e acessada na internet, você a considera como performance?



Essa imagem é de um ato terrorista. Ela nos incomoda, nos confronta enquanto educador, pois nós sabemos que o público juvenil assiste com tranquilidade essa execução sem se posicionar, sem avaliar, sem questionar o que perpassa por trás deste ato. Tornou-se um vídeo rotineiro, que possui milhares de acessos/visualizações.

O que a gente sente é que a violência se banalizou. Parece que o sujeito da sociedade contemporânea não se preocupa mais, ou melhor, a violência que nos chega por meio dos canais de comunicação não assusta mais. Isso é correto? Então, trago algumas questões para refletirmos a respeito desta imagem.

- a. Como você trabalharia essa imagem em sala de aula?
- b. As questões culturais justificam tal ato?
- c. Você considera esse um ato performático?
- d. Você se lembra, como discutido na disciplina anterior, o que se faz necessário para ser um ato performático?
- e. Quem realiza, a partir dessa imagem, a performance: o executor ou o executado?

Deixo estas questões para que vocês respondam. A proposta é fomentar a criticidade.

Vocês não terão respostas prontas e acabadas, mas algumas questões que ajudam a refletir sobre nossa prática pedagógica.

Percebam que, ao acessar essa imagem, vocês terão a oportunidade de verificar o número de visualizações. Eu a conheci por meio do meu filho, que é um jovem de 15 anos e me apresentou de forma tranquila, sem nenhum temor, sem nenhum receio, e ainda quis repetir por diversas vezes a prática de degolar o executado. Isso nos assusta enquanto educadora, enquanto mãe.

Além dessas imagens que temos acesso na internet, o público juvenil consome vídeos dos mais diversos artistas de forma significativa. E eles influenciam comportamentos, gestos, modos de vestir, de falar. Esse emaranhado de vídeos promove novas formas: a) de comunicar; b) traz os mais diversos adereços e etc.

E quando nos reportamos ao ato coreográfico/dança, que os novos repertórios trazem, do dia para a noite ele se alastra nos mais diversos ambientes e, sobretudo, no espaço escolar vira uma febre literalmente. Isso a gente vê com muita tranquilidade no momento do recreio, quando eles têm aquele tempinho para conversar e de lazer. Como a escola tem aproveitado esse consumo performático digital? E o educador, como tem articulado essa realidade em sua prática pedagógica?

Mesmo não sendo professor de dança, você tem se preocupado com essas coreografias utilizadas e praticadas por seus alunos?

Para nos ajudar a refletir a respeito, dialogo com Isabel Marques (2012), que trabalha ricamente a dança na escola/dança-educação e mostra como essa prática contribui na formação do sujeito. Então, professor de educação física, você pode utilizar a dança como recurso, como atividade para ajudar na formação do seu alunado, das mais diversas maneiras. Na disciplina anterior, "Performances Culturais: Fundamentos e Conceitos", tivemos diversos exemplos de práticas performáticas que nos ajudam a entender como a dança contribui na formação do nosso alunado. Vale a pena retomar essa disciplina e lembrar

o que foi discutido nas práticas performáticas apresentadas pelos professores Eurim e Elaine.

A professora Isabel Marques (2012) ressalta ainda que a dança na escola é vista pela comunidade escolar como entretenimento e, muitas vezes, pautada em técnicas codificadas, com repertórios repetitivos e o fazer por fazer. É aquele momento da festa junina, do dia das mães, das datas comemorativas que a escola se reúne para fazer uma apresentação coreográfica, ou seja, a dança raramente aparece valorizada como um conhecimento próprio e uma linguagem expressiva específica. E em muitas situações é reconhecida como atividade extracurricular.

Segundo Marques (2012), a dança-educação tem a capacidade de desenvolver no nosso aluno a atenção, concentração, memória, raciocínio, curiosidade, observação, criatividade, exploração do corpo, poder de crítica, senso estético e outros.

Então, o educador muitas vezes deixa de lançar mão, como esse exemplo da dança, de algo que poderia contribuir na formação desse aluno. Seja no processo de socialização, no respeito ao outro, a questão do limite, a própria solidariedade. Fica a dica para a gente refletir mais uma vez sobre nossa prática pedagógica.

Além disso, a dança também pode promover o aprimoramento das funções respiratória, circulatória e motoras: coordenação, equilíbrio, flexibilidade, resistência, agilidade, elasticidade, formação corporal. Ela pode ser utilizada na sua aula de matemática, por que não? Faça um levantamento do que seu aluno está consumindo na internet, que vídeo, que performance ele está absorvendo no âmbito das tecnologias? Em seguida, comece sua aula com essa música, com os passos coreográficos. Depois, passe para o conteúdo de matemática. Eu tenho certeza que seu aluno vai ficar mais envolvido com o conteúdo que será discutido.

Além disso, a dança pode permitir que as experiências adquiridas por eles possam ser aplicadas em outras circunstâncias da vida.

Retorno a questão anterior: E a escola, como tem aproveitado esse consumo? E o educador, como tem articulado essa realidade em sua prática pedagógica?

Se o aluno consome, de forma desenfreada, os mais diversos vídeos, com as mais diversas coreografias, que dança se expressa no meio dos eventos promovidos pela escola? No momento do recreio? Por que a escola não aproveita essa temática que o aluno traz e articula com o conteúdo formal e pedagógico?

A escola necessita urgentemente de reorganizar, ressignificar estratégias pedagógicas que dialoguem com o cotidiano cultural digital de seus alunos. Se eles consomem dança, traga a dança para escola. Mas com viés formativo, como uma área do conhecimento, que fuja dos movimentos copiados e acríticos. O que mais podemos verificar no âmbito da internet são vídeos individuais, privados. De pessoas comuns como nós que apresentam movimentos copiados. Nós vemos os mais diversos vídeos na internet com crianças pequenas que dançam de forma sensual, erotizada, que os pais aplaudem. E ao crescer? Será que essa jovem ou esse jovem pode repetir essa mesma cena? Será que os pais não estão, de certa forma, induzindo essas crianças a esses movimentos copiados e acríticos? A escola deve desconstruir tudo isso. A dança deve ser um elemento edificador e formativo da personalidade humana. Assim, não pode se limitar a conhecimentos práticos; deve ser dançada, pensada, refletida, questionada e contextualizada, como nos ensina Isabel Marques (2012).

Você deve se perguntar: como a Antropologia pode contribuir com a escola para trabalhar os conteúdos imagéticos disponibilizados e consumidos na/pela internet?

1º A escola é o local por excelência para trabalhar a diferença, portanto, um lugar privilegiado para aprender dança, não como sinônimo de festinhas de fim de ano. Ela deveria, ainda, ser um lugar de respeito às opções de gênero, dos padrões de beleza instituído socialmente. Quando eu tenho esse olhar, eu vislumbro que a escola

não é ainda esse lugar que promove cidadania e a equidade social. Eu já tenho um olhar crítico, eu sou capaz de promover intentos pedagógicos para mudar essa realidade.

2º O professor deve ensinar seus educandos a relativizar. Só relativizando que vou poder respeitar o outro, trabalhar a diferença, ser respeitado pelo outro. E isso pode ser trabalhado diretamente com o conteúdo que eles consomem na internet. De que forma? Como educador você tem anemia teórica, como diz Ana Mae frente à leitura dos conteúdos imagéticos? Ou você tem promovido ações educativas para decodificá-las junto aos seus alunos? Algumas questões para serem pensadas.

3º Como educadores, assistimos e vivenciamos um público juvenil alheio e desinteressado na leitura, na interpretação, em estar na escola, em desejar pesquisar e muito menos em aprender. Esse é o público que nós temos hoje no âmbito da rede pública, da rede básica. Mas será que ensinamos a eles pesquisar na internet, a decodificar os códigos digitais? Ou você é daquele educador que recebe uma produção textual copiada da internet e avalia com muita boa nota? Mais alguns questionamentos para repensar a sua prática pedagógica. Esse aluno que faz esse procedimento, talvez por falta de conhecimento, por falta de orientação, vai reproduzir isso no ensino superior. Nós recebemos um público significativo de alunos que não sabem escrever, que têm dificuldade imensa de interpretar uma questão de prova, de se expressar na escrita, com limitações de âmbito de interpretação textual.

Então, é um trabalho muito sério que deve ser repensado na rede básica, nessa formação inicial dos nossos alunos. E continuo com algumas perguntas: Será que não seria pertinente levar esta realidade para a sala de aula e mostrar na prática o exercício de pensar, de refletir e referenciar corretamente? Se o meu aluno está reproduzindo, copiando, o Ctrl+C e Ctrl+V nas pesquisas que eu tenho solicitado em sala de aula, ele tem copiado e eu tenho fechado os olhos para

isso, eu tenho que mudar minha prática. Porque eu tenho que fazer com que ele conheça o caminho correto, que faça esse exercício de pensar, refletir. Se ele não sabe que essa prática se configura como plágio, eu tenho que ensiná-lo a referenciar corretamente.

Ainda em relação à pergunta feita anteriormente, “como a Antropologia pode contribuir com a escola para trabalhar os conteúdos imagéticos disponibilizados na/pela internet?”, eu trago ainda alguns questionamentos.

4º E suas aulas, como são? Você utiliza algum recurso midiático ou apenas a aula expositiva? E o conteúdo trabalhado em sala é o mesmo do semestre anterior? Em suas aulas você se limita apenas ao livro didático? Muito se tem falado sobre formação continuada? E você já pensou em buscar esta formação? Na expectativa de inovar, ressignificar sua prática pedagógica? Como nos orienta Ana Mae (1998, p. 45), “a Antropologia nos ensina a ver o mundo, e a ligação da Antropologia com a arte nos ensina a ver o universo estético do outro”. Enquanto educador, se eu não coloco em prática este exercício, dificilmente promoverei vivências significativas na formação do meu alunado. Serei apenas mais uma professora que cumpre seu horário de trabalho, de forma alheia ao ato de ensinar.

Bom, e depois dessa caminhada, dessa discussão, de compreender como a Antropologia nos ajuda teoricamente a relativizar, a olhar para os nossos alunos com o olhar deles, a repensar minha prática pedagógica, a considerar a bagagem cultural que esses alunos trazem de casa, eu posso lançar mão de vídeos performáticos dispostos na internet, esses vídeos consumidos por eles mesmos. Eu vou ter a capacidade de trabalhar a decodificação dos signos, orientá-los em relação à leitura da imagem, despertar neles a ter criticidade daquilo que consomem. Eles até podem compartilhar, mas não fazem uso de forma correta. Tendo essa mediação, eles podem ter um novo olhar sobre aquilo que estão alimentando de forma desenfreada pelos aparatos tecnológicos, pelos vídeos performáticos que utilizam diariamente no seu cotidiano.

Nesse processo, o educador deve ter:

1º Clareza da interatividade oferecida pela cultura digital. Nós não podemos mais fechar os olhos e não a considerar na nossa prática pedagógica. É preciso se questionar o tempo todo: como utilizar deste recurso para promover interatividade nas aulas que ministro? Eu acho que essa é a preocupação do educador na sociedade contemporânea. Ele deve mudar de forma drástica sua prática pedagógica.

2º Entender como essa mudança trazida pela internet contribuiu para desencadear novas relações sociais entre o homem e o ambiente. Um exemplo claro é quando assistimos na rede um vídeo-clipe, repetimos de certa forma, certo comportamento, porque “[...], nos entregamos a um ritual iniciático e desencadeamos um processo que nos permite viver sensações que estendem nossa percepção de mundo. Interagir pode ser comparado a participar de uma cerimônia e, pela performance ou desempenho do corpo, atingir algum conhecimento, significado ou emoção” (DOMINGUES, 2004, p. 182). E ainda, “quando estamos conectados, a implicação do corpo é a expressão híbrida de nossas subjetividades. Estamos numa passagem, num trânsito de alguma coisa para uma outra estranha coisa. Nós estamos numa encruzilhada ou na intersecção do real e do virtual tecnológico” (DOMINGUES, 2004, p. 182).

Será que é por isso que a cultura digital forma ou deforma comportamentos, hábitos e valores? E a escola, e você educador, até quando fechará os olhos para esta problemática que assola o público juvenil? Vamos continuar dizendo e proibindo nossos alunos a se portarem como ensina a rede? Ou vamos repensar nossa prática pedagógica e fomentar aulas que os ajudem a navegar, a consumir o que é oferecido na cultura digital, desde a música chula, as coreografias sensuais e discutir em sala de aula?

A minha fala é marcada por estes questionamentos. É uma forma de pensar como a Antropologia, num processo de relativização, pode contribuir para trabalhar a desigualdade social, seja ela no âmbito da

sala de aula, seja no âmbito da cultura digital. E ainda fomentar a pensar a sua prática pedagógica. Será que, enquanto educadora, eu tenho de fato contribuído na formação do meu aluno? Ou tem sido apenas o faz de conta, o fazer por fazer. Vou lá, ministro a minha aula, cumprio o meu horário e tchau? Se nós queremos ter uma sociedade melhor com pessoas capazes de escolher seus governantes devemos enquanto educadores rever nossas práticas pedagógicas. E ainda, estamos vivendo um momento preocupante no âmbito da política e da economia brasileira, realidade essa que nos leva a questionar se a escola tem formado ou deformado o sujeito? Fica aí esse questionamento para você responder.

E para finalizar, retomando as questões iniciais da minha fala: Sabe o que une a Antropologia às outras áreas do conhecimento? Por que a Antropologia é fundamental na formação profissional, intelectual de qualquer sujeito, de qualquer indivíduo? Você já é capaz de responder? O que une, o que há em comum na Antropologia e na Contabilidade? A Antropologia com a Administração, com o Direito? Com a Educação? O que tem em comum nessas áreas?

É o sujeito. Ele que é comum, quem faz o elo. Não pense você, jurista, contador, que não vai dialogar, que não vai precisar relativizar, você irá. Você irá lidar com pessoas, com indivíduos. E a dificuldade hoje é essa, lidar com o outro. E a Antropologia nos ensina ricamente a relativizar, a olhar para esse outro com os olhos do outro. Quando eu consigo fazer esse exercício, eu consigo respeitar. Eu consigo entender as diferenças sociais, eu consigo entender esse outro.

Muito obrigada.

Referências

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

DOMINGUES, Diana Maria Gallicchio. Ciberespaço e rituais: tecnologia, Antropologia e criatividade. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, ano 10, n. 21, p. 181-198, jan./jun. 2004.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MARQUES, Isabel. *Dançando na Escola*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTAELLA, Lucia. *Cultura das mídias*. 4. ed. São Paulo: Experimento, 1992.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? In: *Performance studies: an introduction*. New York & London: Routledge, 2006.

TURNER, Victor. *The Anthropology of Performance*, 1987. Disponível em: <<http://erikapaterson08.pbworks.com/f/Antrophology+of+performance%282%29.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2013.