

Universidade de São Paulo
Escola de Comunicações e Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

**NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA
SOBRE A CENA PERFORMATIVA CONTEMPORÂNEA**

Cleber de Carvalho Lima

São Paulo

2019

CLEBER DE CARVALHO LIMA

**NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA: UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA
SOBRE A CENA PERFORMATIVA CONTEMPORÂNEA**

Tese apresentada à Universidade de São Paulo – Escola de Comunicações e Artes – Departamento de Artes Cênicas, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas, sob a orientação do Professor Doutor Marcos Aurélio Bulhões Martins. **Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP).**

São Paulo

2019

LIMA, Cleber de C. **Navegação rizomática: uma abordagem metodológica sobre a cena performativa contemporânea.** Tese apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Artes no Programa de Artes Cênicas. **Versão Corrigida (versão original disponível na Biblioteca da ECA/USP).**

Aprovado em: **30 / 05 / 2019**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. **Marcos Aurélio Bulhões Martins**

Julgamento: **Aprovado**

Instituição: **ECA - USP**

Assinatura: _____

Prof. Dr. **Marcelo Denny de Toledo Leite**

Julgamento: **Aprovado**

Instituição: **ECA - USP**

Assinatura: _____

Prof. Dra. **Liliane Ferreira Mundim**

Julgamento: **Aprovado**

Instituição: **UNIRIO**

Assinatura: _____

Prof. Dr. **Narciso Larangeira Telles da Silva**

Julgamento: **Aprovado**

Instituição: **UFU**

Assinatura: _____

Prof. Dra. **Naira Neide Ciotti**

Julgamento: **Aprovado**

Instituição: **UFRN**

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Ao Centro Universitário Campo Limpo Paulista – UNIFACCAMP por todo apoio, estrutura e incentivo.

Aos alunos-artistas no Curso Livre de Teatro e do Módulo Avançado de Artes Cênicas do UNIFACCAMP, bem como aos alunos-artistas do Curso de Artes Cênicas do CAC-ECA-USP, pela generosidade, empenho e afeto durante os experimentos de formação.

Ao Guilherme, Vagner e Josemar pelo companheirismo de sempre.

Aos meus pais, Seu José (in memoriam) e Dona Teresa por todo o sacrifício e por terem plantado em mim a semente do gosto pelo saber.

Aos professores Marcelo Denny e Arthur Matuk pelas preciosas e generosas contribuições durante o Exame de Qualificação.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins, meu obrigado especial, pela sabedoria compartilhada, pela paciência e generosidade nos momentos difíceis, pela confiança e pelo exemplo de ética e compromisso com o ensino.

Ao Universo pelas energias positivas e por todos os vários obstáculos que me tornaram maior e melhor do que já fui.

“Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras. E todos esses povoados, todas essas multidões, não impedem o deserto que é nossa própria ascese, ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele. O deserto, a experimentação sobre si mesmo, é nossa única identidade, nossa única chance para todas as combinações que nos habitam.” (Giles Deleuze e Claire Parnet, in Diálogos)

Resumo

Este estudo tem como objetivo investigar e sistematizar princípios e procedimentos de formação da cena performativa. A pesquisa se justifica a partir da necessidade de reflexão sistemática sobre a cena contemporânea, dinâmica, sincrética, pulsante, em constante movimento e contaminada pela performance, visando à elaboração de fundamentos que possam auxiliar artistas e educadores cênicos em seus processos de formação. A seleção das referências teóricas se deu a partir da perspectiva de filósofos como DELEUZE, GUATTARI, SPINOZA, MORIN, LEVY, BARTHES, PELBART e de teóricos do teatro contemporâneo como FÉRAL, LICHTÉ, FERNANDES, ARAÚJO, MARTINS, PAVIS, ANDRÉ e CIOTTI. Propomos a investigação sobre a perspectiva rizomática em processos de formação cênica, a noção de desterritorialização destes processos, os conceitos de nuvem hipertextual e navegação rizomática como abordagem metodológica. Por fim, considerando a navegação rizomática proposta neste estudo, sistematizamos princípios e procedimentos de formação contextualizados na cena performativa contemporânea, através de experimentos cênicos realizados com atores, não-atores e iniciantes, bem como da análise de experimentos performativos da cena contemporânea. As considerações elaboradas pelo presente estudo poderão contribuir para o debate acerca do panorama atual das artes cênicas no que concerne a seus processos de formação, além de desdobrar-se na criação de uma nuvem hipertextual, no ciberespaço, com conteúdo didático desenvolvido durante a pesquisa.

Palavras-chaves: Pedagogia da cena contemporânea – Cena performativa – Nuvem hipertextual – Navegação rizomática

A versão desta tese no formato de nuvem hipertextual está disponível em:

www.navegacao-rizomatica.webnode.com

ABSTRACT

This study aims to investigate and systematize principles and procedures for formation of the performative scene. The research is justified by the need for systematic reflection on the contemporary scene, which is dynamic, syncretic, pulsating, constantly moving and contaminated by performance, aiming at the design of foundations that can assist scenic artists and educators in their training processes. The selection of theoretical references has drawn on the perspective of philosophers such as DELEUZE, GUATTARI, SPINOZA, MORIN, LEVY, BARTHES, PELBART and contemporary theater theorists such as FÉRAL, LICHTÉ, FERNANDES, ARAÚJO, MARTINS, PAVIS, ANDRÉ and CIOTTI. We propose research on the rhizomatic perspective in scenic formation processes, the notion of deterritorialization of these processes, the concepts of hypertextual cloud and rhizomatic navigation as a methodological approach. Finally, considering the rhizomatic navigation proposed in this study, we systematized principles and training procedures contextualized in the contemporary performative scene, through scenic experiments with actors, non-actors and beginners, having also relied on the analysis of performative experiments in the contemporary scene. The considerations emerging from this study can contribute to debates about the current panorama of scenic arts as far as its formation processes are concerned, besides unfolding into the creation of a hypertextual cloud in the cyberspace, with teaching content developed during the research.

Key words: Pedagogy of the contemporary scene - Performative scene - Hypertextual cloud - Rhizomatic navigation

Sumário

Introdução.....	10
PERSPECTIVA RIZOMÁTICA EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA CENA PERFORMATIVA.....	16
A dimensão hipertextual na cena performativa contemporânea.....	17
Hipertexto.....	17
TIC's.....	19
Abordagem Hipertextual.....	21
Coordenador do Processo Pedagógico.....	22
Hipertexto x Rizoma.....	24
Considerações iniciais sobre o rizoma deleuziano.....	26
Raiz Pivotante e Fasciculada.....	26
Rizoma.....	27
Neurociência.....	28
Tangenciando o Rizoma.....	29
A centralidade da experiência no processo de aprendizagem da cena performativa.....	31
Interacionismo.....	31
Psicogenética.....	31
A vivência.....	32
Pedagogia do Teatro.....	32
Complexidade do pensamento.....	35
Processo neuronal.....	35
Tangenciando os processos de formação da cena com os princípios rizomáticos deleuzianos.....	38
Multiplicidade.....	38
Conexão e Heterogeneidade.....	39
Ruptura a-significante.....	41
Cartografia e Decalcomania.....	41
(DES)TERRITORIALIZANDO PROCESSOS PEDAGÓGICOS DA CENA PERFORMATIVA.....	44
Noção de aprendizagem por afetos ou a pedagogia do “entre”.....	45
Afectos e Perceptos.....	45
Pedagogia Relacional.....	46
Pedagogia do Afeto.....	47
Processos de (des)territorialização da aprendizagem na cena performativa.....	49
Territorialização e (Des)territorialização.....	49
Cena Performativa.....	50
Pedagogia da Cena Performativa.....	52
Do individual ao coletivo: as multiplicidades e os agenciamentos coletivos.....	55
Multiplicidades.....	55
Agenciamentos Coletivos.....	56
Aprendizagem em Rede.....	57

Procedimentos de formação da cena performativa na perspectiva de uma educação menor.....	59
Educação Menor.....	59
Pedagogia do Espaço.....	61
Depoimento Pessoal.....	63
Workshop Performativo.....	66
NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA EM PROCESSOS DE FORMAÇÃO CÊNICA.....	70
Nuvem hipertextual: abordagem metodológica de formação para a cena performativa.....	71
Nuvem Hipertextual.....	71
Navegação Rizomática.....	73
Abordagens pedagógicas sobre a nuvem.....	76
Ilhas referenciais e processuais.....	78
Ilhas Referenciais.....	79
Ilhas Processuais.....	81
Princípios norteadores para a estruturação da nuvem hipertextual.....	83
Multimodalidade.....	83
Dialogismo.....	84
Ética.....	85
Teoria e Prática.....	86
As linhas de fuga na dinâmica dos afetos durante a navegação rizomática.....	88
Mapas de Navegação.....	88
Dinâmicas de Navegação.....	91
Linhas de Fuga.....	95
Linhas de Fuga e Afetos.....	96
EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA CENA PERFORMATIVA.....	98
Procedimentos pedagógicos na perspectiva da navegação rizomática.....	99
Nuvens Iniciais.....	99
Apresentação da Nuvem.....	103
Nuvens Expandidas.....	105
A nuvem hipertextual em jogo.....	107
Dramaturgismo hipertextual.....	114
Dramaturgia x Dramaturgismo.....	114
Dramaturgismo in progress.....	114
Dramaturgismo e Navegação Rizomática.....	115
Da nuvem hipertextual à cena performativa.....	120
Experimento “(re)FLEXÃO”.....	120
Experimento “Arte Contemporânea”.....	130
Experimento “Licenciatura em Teatro – CAC”.....	132
Experimento “Ateliê I – CAC”.....	135
Considerações.....	140
Referências.....	145

INTRODUÇÃO

Em nossa pesquisa de mestrado refletimos sobre a utilização de um hipertexto didático como ponto de partida em processos de formação e criação cênica. Através dos estudos realizados tivemos a oportunidade de investigar o grande potencial da abordagem hipertextual sobre material de pesquisa e referências, empregados em processos de formação e criação cênicas. Através dos experimentos realizados percebemos que, de algum modo, os elementos que caracterizam a abordagem hipertextual, durante os processos de formação e criação, tais como conteúdos multimodais, ramificações e leitura polissêmica, se faziam presentes no produto cênico final ou nos experimentos apresentados pelos grupos investigados ou participantes da pesquisa. Lançando um olhar mais atento sobre as últimas encenações do Teatro da Vertigem (SP), objeto de pesquisa de nosso projeto de mestrado, as intervenções e experimentos cênicos do Desvio Coletivo (SP), as encenações realizadas pelo Teatro Oficina (SP) nos últimos tempos, o espetáculo potencialmente imagético produzido pelo Teatro da Pomba Gira – Coletivo de Criadores (SP), podemos identificar a presença, em níveis variáveis, destes mesmos elementos. O que nos motivou a questionar-nos sobre os processos pedagógicos e de criação desses grupos e coletivos: o quão polissêmicos, multimodais, ramificados, hipertextuais demonstraram-se por meio de procedimentos utilizados como pesquisas de campo, vivências, laboratórios, depoimentos pessoais, workshops, site specific, intervenções, performances, entre outros? Haveria, em seus processos criativos e pedagógicos alguma dimensão hipertextual, rizomática?

Em janeiro de 2016 fomos convidados a realizar um curso sobre Pedagogia da cena Contemporânea no CPF – Centro de Pesquisa e Formação do SESC-SP. A experiência revelou-se transformadora e fundamental na medida em que o contato e a discussão sobre a abordagem hipertextual com artistas, arte-educadores, críticos, produtores e estudantes das artes cênicas ampliou a investigação, desestabilizando e problematizando o quanto a dimensão hipertextual apresenta seu potencial diminuído em algumas manifestações cênicas, principalmente as ditas performativas, da contemporaneidade. Durante os encontros do curso no CPF, uma questão suscitou de forma muito instigadora: para emprendermos uma investigação sobre os processos pedagógicos nas manifestações artísticas performativas da contemporaneidade não seria preciso explodir a estrutura hipertextual pautada por um texto

tronco de onde se lançam todas as ramificações, para algo mais aberto, como se apresenta parte dessas experiências performativas?

Considerando que o hipertexto possibilita a integração de diferentes informações, em diferentes modos, possibilitando a instauração de relações diversas entre todos os elementos que o integram, mas sempre a partir de um texto central, tronco; e por outro lado, que estas relações reforcem a associação de ideias e a modulação de uma estrutura ramificada, que se potencializada sua abertura, suas possibilidades de conexões múltiplas e simultâneas, se aproxima da noção de rizoma (Deleuze), onde informação, conteúdo, fluxos, sentidos, estados, podem ser explorados de forma não linear, expandida, aberta, (des)territorializada; propomos uma investigação sobre os processos pedagógicos da cena performativa contemporânea, concentrando nossos estudos na possibilidade de uma navegação rizomática como abordagem metodológica. Para tal hipótese, é necessário indicar o recorte sobre o qual nos referimos a esta cena contemporânea. Consideramos então aquelas experiências cênicas marcadas pela presença de elementos performativos ou performáticos, bem como a própria performance art, as intervenções urbanas e o chamado teatro performativo (Féral). Em nossa análise, tais manifestações apresentam elementos como simultaneidade, fragmentação, polissemia, intertextualidade, uso de tecnologias da informação e comunicação, hibridismo de linguagens, entre outros, que nos levam a apreender uma aproximação com elementos como a multiplicidade, a conectividade, linhas flexíveis e de fuga e cartografias de navegação, presentes na noção do rizoma deleuziano. A própria recepção nestas manifestações cênicas é requisitada a assumir a função de coautora, interagindo e agindo sobre o acontecimento cênico, estabelecendo um modo de leitura ramificada, em rede (Barthes), a partir de um emaranhado de referências, (re)dimensionando a experiência, tencionando sua tessitura, criando devires, afetos, perceptos, linhas de fuga que (des)territorializam o experimento proposto.

Assim, este estudo tem como objetivo investigar e sistematizar princípios e procedimentos pedagógicos para a cena performativa contemporânea. A pesquisa pode ser justificada a partir da necessidade de reflexão sistemática sobre o panorama atual das artes cênicas e seus processos pedagógicos, dinâmicos, sincréticos, pulsantes, em constante movimento, visando à elaboração de fundamentos que possam auxiliar encenadores, coordenadores de oficinas, propositores de processos formativos e até mesmo de criação, além é claro, de educadores cênicos em seus processos de formação.

Para a delimitação do referencial teórico, foi fundamental nossa participação nas disciplinas CAC5523 - Práticas Site Specific e de Performance Urbana, CAC5795 - Escrituras

Performativas: Pesquisa e Experimentação, CAC5991 - Teatro Oficina: Seis Décadas de Cena Radical Brasileira, CJE5244 - Ciências da Linguagem: Interdição e Mídias Digitais, todas na ECA – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, sendo as três primeiras no Departamento de Artes Cênicas e a última no Departamento de Jornalismo. Nossa participação nestas disciplinas trouxe várias contribuições para nossa pesquisa, principalmente no que refere ao aprofundamento de conceitos como performance, teatralidade, intervenções urbanas, performatividade, teatro antropofágico, hipertextualidade, intertextualidade, intermedialidade, polifonia e dialogismo. Também foi possível aprofundar o referencial teórico-conceitual que permeia nossa investigação, além de refletirmos, de forma sistemática, sobre as dinâmicas de construção do discurso e das narrativas que fazem uso das mídias digitais e das tecnologias da informação e comunicação. O estudo sobre novos meios e suas práticas comunicacionais proporcionou também uma análise mais aprofundada sobre dinâmicas comunicacionais em rede e, conseqüentemente, os processos de coautoria e autoria compartilhada, favorecidos pelas mídias digitais. Isto nos levou a refletir também sobre as dinâmicas de criação e produtos estéticos resultantes de processos colaborativos na cena contemporânea. De que modo essas dinâmicas de relacionamento em rede, potencializadas pelas mídias digitais no contexto da cibercultura, dialogam com a ideia de uma navegação rizomática, aberta, em processo, interligada, intertextual, intermediática? Como as propostas metodológicas em processos de formação cênica podem ser repensadas, atualizadas, à luz da cena performativa contemporânea?

Tivemos a oportunidade também de participar como aluno ouvinte na disciplina “Potência E Afecto II: De Espinosa A Deleuze, E Além”, ministrada pelo professor e filósofo Peter Pál Pelbart no Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP, onde pudemos ampliar e aprofundar a investigação sobre os conceitos de rizoma, multiplicidade, afectos e perceptos, tão caros à nossa pesquisa. Participamos também, como ouvinte, da disciplina Neurociência e Aprendizagem, no Programa de Pós-graduação Lato Sensu do UNIFACCAMP – Centro Universitário Campo Limpo Paulista, instituição com a qual mantemos vínculo profissional. Na oportunidade, foi possível estudar e sistematizar conceitos neurocientíficos bem como o processo de aquisição, decodificação e memorização das informações pelo cérebro humano, que contribuiu sobremaneira para o amparo e direcionamento de nossa pesquisa. A partir desses estudos, foi possível sistematizar questões-chaves que passaram a nortear toda a nossa investigação: É possível uma metodologia de ensino para cena performativa contemporânea que se realize através da navegação rizomática?

Como apreender uma cartografia dos afetos? Como mapear as rotas afetivas de um indivíduo ou de um grupo em formação?

Imbuídos com esses questionamentos, deparamo-nos com um exercício durante a disciplina de Escrituras Performativas que apontou uma possibilidade de estratégia metodológica em processos de formação: o uso da nuvem de palavras ou nuvem de tags, modo formal de organizar conteúdos através de termos ou palavras chaves que se tornam “hiperlinks” para páginas de conteúdos multimodais na web. A possibilidade nos pareceu sedutora na medida em que a nuvem de palavras contém elementos hipertextuais como os “hiperlinks” conectados a conteúdos multimodais, só que com uma estrutura formal mais aberta que possibilita uma “leitura” de fato não linear, mais horizontalizada, se aproximando da noção de rizoma defendida por Deleuze e Guattari.

Então, o arcabouço de referências teóricas se deu, entre outros, a partir da perspectiva de filósofos como DELEUZE e GUATTARI e sua noção de rizoma; MORIN e sua teoria da complexidade; LEVY e sua pesquisa sobre cibercultura e o diálogo da tecnologia com o conhecimento; BARTHES e sua noção de rede; BAKHTIN e os conceitos de dialogismo e polifonia; e de teóricos do teatro contemporâneo como FERRAL e FISCHER-LICHTE e a noção de performatividade, FERNANDES e sua pesquisa crítica sobre teatralidades contemporâneas; ARAÚJO e MARTINS sobre a noção de processos colaborativos e práticas performativas, respectivamente; KOUDELA, PUPO e MARTINS no que refere à pedagogia do teatro; e ANDRÉ e CIOTTI através de suas pesquisas sobre o potencial pedagógico das intervenções urbanas e o professor-performer, respectivamente.

No capítulo “Perspectiva rizomática em processos de formação da cena performativa”, propomos uma reflexão sobre a dimensão hipertextual da cena performativa contemporânea; o estudo sobre o conceito de rizoma a partir da explosão da estrutura hipertextual; problematizamos o papel da experiência na aprendizagem; e discorremos sobre os princípios rizomáticos deleuzianos, tangenciando-os com a cena performativa contemporânea. No capítulo “(Des)territorializando processos pedagógicos da cena performativa” refletimos sobre a noção de aprendizagem por afetos; os processos de (des)territorialização nas dinâmicas pedagógicas da cena performativa; situamos os papéis das multiplicidades e dos agenciamentos coletivos nesses processos pedagógicos; e investigamos procedimentos de formação da cena performativa na perspectiva de uma “educação menor”. O capítulo “Navegação rizomática em processos de formação cênica” é dedicado ao desenvolvimento dos conceitos de navegação rizomática e mapas de navegação enquanto estratégia metodológica na formação da cena performativa contemporânea; analisamos

comparativamente os conceitos de mapa conceitual e mapa de navegação; propomos alguns princípios norteadores para a construção da nuvem hipertextual, bem como investigamos a relação das linhas de fuga disparadas durante a navegação com os afetos. No capítulo “Experiências pedagógicas na cena performativa”, propomos alguns procedimentos pedagógicos na perspectiva da navegação rizomática à luz de experimentos vivenciados durante a pesquisa; refletimos sobre o salto desejado entre a nuvem hipertextual e a cena performativa; e consideramos alguns desdobramentos possíveis.

Desta forma, lançamos uma lupa deleuzeana sobre processos de formação da cena performativa contemporânea, buscando friccionar princípios rizomáticos no processo de ensino-aprendizagem. Um olhar complexo, em construção, que procura delinear algumas das múltiplas facetas das relações e punções dos processos de formação na cena contemporânea, e perceber as linhas subterrâneas que perpassam esses processos e seus produtos. Esta leitura rizomática organiza as relações por segmentos ou estratos, por consonância ou dissonância. O rizoma proporciona a possibilidade de se seguir um “ramo” que necessariamente está ligado a outros ramos, de maneira que tudo esta em relação com tudo. As linguagens se comunicam, as metodologias se transpassam, os divergentes se encontram e a encenação/ação acontece numa perspectiva rizomática.

Adotamos como metodologia para o trabalho de pesquisa o estudo bibliográfico, teórico, sobre a noção de rizoma, princípios e procedimentos da cena performativa contemporânea. Em paralelo, o estudo e análise crítica de algumas manifestações, acontecimentos e espetáculos que marcam a cena performativa da atualidade. A partir dessas investigações, nos propomos à sistematização de princípios e procedimentos de formação na perspectiva da cena performativa, bem como a experimentação destes em processos laboratoriais, no contexto formal e não formal de educação, envolvendo jovens e adultos iniciados ou iniciantes na linguagem cênica, bem como pessoas não envolvidas diretamente com essa linguagem. O eixo norteador do processo de pesquisa é a metodologia da Pesquisa-ação (THIOLLENT), onde assumimos então a função de pesquisador-participante, elegendo estratégias de investigação e de registro, além de instrumentos como a observação-participante, entrevistas, questionários e registro audiovisual de processos e procedimentos.

As considerações elaboradas pelo presente estudo poderão contribuir para o debate acerca do panorama atual das artes cênicas no que concerne a seus processos de formação, o que já percebemos em nossa participação no Congreso Regional InSEA Latinoamericano 2018 – Santiago – Chile, com a comunicação “Mapas de navegación como estrategia pedagógica en procesos de formación en la escena contemporânea”, onde tivemos a

oportunidade de compartilhar parte desta pesquisa com um grupo de pesquisadores de dez nacionalidades diferentes, dos quais obtivemos contribuições e críticas positivas em relação à abordagem com os mapas de navegação em processos de formação cênica, sendo, inclusive, nossa pesquisa indicada como fundamentação teórico-pedagógica para um projeto governamental em andamento no Chile que pretende a criação de uma plataforma hipertextual em rede que disponibilizará o acervo, no ciberespaço, dos principais museus daquele país. Esperamos também que esta pesquisa possa desdobrar-se na criação de um sítio na internet com conteúdo da pesquisa na forma de uma nuvem hipertextual.

**PERSPECTIVA RIZOMÁTICA EM
PROCESSOS DE FORMAÇÃO DA
CENA PERFORMATIVA**

A dimensão hipertextual na cena performativa contemporânea

O que é um hipertexto? Quais as dinâmicas possíveis de uma abordagem hipertextual? Qual a potencialidade rizomática de um hipertexto? De que modo as dinâmicas de relacionamento em rede, potencializadas pelas mídias digitais no contexto da cibercultura, dialogam com a ideia de uma cena performativa hipertextual, aberta, em processo, interligada, intertextual, intermediática? Neste estudo, a reflexão é centrada em fundamentos sobre a abordagem hipertextual apontados, principalmente, por Pierre Lévy, sobre a teoria do conhecimento complexo abordada por Edgar Morin e sobre a noção de rizoma defendida por Gilles Deleuze e Félix Guattari. Encontramos nestes estudos um possível diálogo complementar no sentido de considerarmos a construção do conhecimento não mais como um processo compartimentado e linear, mas, segundo MORIN (2005, p.38), como “um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si”, o que nos coloca diante da perspectiva de uma abordagem hipertextual do conhecimento. Nos estudos de Deleuze e Guattari, encontramos as bases para a proposição de uma análise sobre a dimensão rizomática do hipertexto.

Hipertexto

Os avanços tecnológicos e a dinâmica da informação e disseminação de conhecimento da contemporaneidade apontam algumas características significativas, tais como o aumento exponencial de conteúdos, a quantidade e velocidade de atualizações da informação, a variedade de mídias que favorecem e democratizam o acesso a estes, e a necessidade constante de se desenvolver formas e propostas de mediação entre o usuário e a informação/conteúdo, levando-o a vivenciar processos de formação que possibilitem a construção significativa de conhecimento. Nesse sentido, uma abordagem hipertextual possibilita a organização dessas informações e conteúdos de maneira didática, favorecendo processos de mediação potencialmente significativos e contribuindo para a democratização do acesso a conteúdos relevantes a cada contexto de formação, desde que tais informações e conteúdos sejam trabalhados de forma criteriosa e a partir de pressupostos pedagógicos como objetivos de ensino e de aprendizagem claros e exequíveis, conteúdos significativos e

acessíveis ao contexto dos indivíduos em formação, e a possibilidade de aplicação do conhecimento elaborado em experiências concretas.

Segundo NELSON (1981), o termo *hipertexto* refere-se a um tipo de texto eletrônico que faz uso de novas tecnologias e também a uma modalidade de publicação. Consideramos o *hipertexto* como uma forma de escrita não necessariamente sequencial, que possui ramificações e possibilita diferentes trajetórias de leitura. Para Pierre Lévy,

“Hipertexto é um texto em formato digital, reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela. A noção de hiperdocumento generaliza, para todas as categorias de signos (imagens, animações, sons, etc.), o princípio da mensagem em rede móvel que caracteriza o hipertexto.” (LÉVY, 1999, P.27)

Já o termo *hipermídia*, contemporâneo ao conceito de hipertexto, expande a noção textual deste último, acrescentando informações de outras mídias, tais como vídeo, som, animação e outros. Autores como LANDOW (1992), consideram equivalentes os termos *hipertexto* e *hipermídia*. Em 1987, com o surgimento do software Hypercard, tornou-se possível a qualquer usuário de computador com noções básicas de informática criar seus próprios *hipertextos*. Segundo GOODMAN (1990), o hypercard disponibilizou diversos comandos que possibilitaram o desenvolvimento de aplicações hipertextuais que reuniam texto, imagens fixas ou em movimento, e som. Consideramos que esta integração possibilitada pelo *hipertexto* potencializou um conjunto de relações entre todos os elementos que o integram, e por sua vez, estas relações reforçam a associação de ideias e modulam uma estrutura ramificada de conteúdos e informação que pode ser explorada de diferentes maneiras pelo usuário, inclusive de forma não linear. Sobre esta dinâmica de leitura hipertextual, Lévy afirma que

“(…) o hipertexto digital seria definido como informação multimodal disposta em uma rede de navegação rápida e “intuitiva”. Em relação às técnicas anteriores de ajuda à leitura, a digitalização introduz uma pequena revolução copernicana: não é mais o navegador que segue os instrumentos de leitura e se desloca fisicamente no hipertexto, virando as páginas, deslocando volumes pesados, percorrendo a biblioteca. Agora é um texto móvel, caleidoscópico, que apresenta suas facetas, giras, dobra-se e desdobra-se à vontade frente ao leitor.” (LÉVY, 1999, p.59)

Autores como PICHER, BERK, DEVLIN e PUGH (1991) sistematizaram elementos principais que caracterizam a estrutura de um *hipertexto*: os *nódulos*, unidades flexíveis de informação e os *links*, linhas de referência cruzada que interconectam os *nódulos*. A complexidade do hipertexto está diretamente relacionada ao número e a qualidade de *links* e *nódulos*. Estes, por sua vez, criam uma estrutura de ramificações que se distancia de uma abordagem linear característica de um texto convencional; a movimentação dentro desta estrutura ramificada se dá de maneira mais rápida e não necessariamente sequencial. Ponto central na elaboração e utilização de um hipertexto é o estabelecimento de relações e conexões entre ideias, conceitos e tópicos; além de sua atualização: os documentos hipertextuais estão em constante construção e reconstrução, colocando seus usuários no papel de coautores, chamando-os a inserir novas informações e possibilitando a criação de novos *links*. Já a interação proporcionada pelo *hipertexto* coloca o usuário numa função ativa, de um navegador estimulado a realizar escolhas, propor caminhos e trilhas de navegação pelo hipertexto.

TIC's

As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) presentes na sociedade contemporânea influenciam diretamente nos contextos de formação, sejam eles formais, no caso de escolas de Educação Básica ou Ensino Superior; ou informais, no caso de organizações não governamentais, projetos sociais, entre outros; assim como potencializam os processos de criação e até mesmo a concretização das manifestações artísticas. O uso das TIC's contribuem para diminuir distâncias espaço-temporais, emancipando, de certo modo, o indivíduo, que não precisa mais viver no isolamento, tendo a possibilidade de conhecer novos lugares, pessoas e relações, saindo inclusive do anonimato. Passamos a fazer parte de uma rede de informações que nos coloca no papel de receptores e coautores de conteúdos multimodais¹. Dessa forma

“os processos e as funções dominantes na Era da Informação estão cada vez mais organizados em torno de ‘redes’ que são um conjunto de nós interconectados. ‘Nó’ é entendido como ‘o ponto no qual uma curva se entrecorta’. Desta forma, redes são estruturas abertas capazes de ampliar de forma ilimitada, integrando novos nós, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (valores, objetivos). Uma estrutura social com base em redes é um sistema aberto altamente dinâmico suscetível de inovação (...)”. (CASTELLS apud LOPES e MILANI, 2007, p.40)

¹ Segundo LÉVY (1999), o termo *multimodal* seria mais adequado, do ponto de vista linguístico, quando nos referirmos a informações que colocam em jogo diversas modalidades sensoriais como a visão, a audição, o tato e as sensações proprioceptivas.

Vivemos em um contexto de grandes e frequentes transformações tecnológicas que interferem diretamente nos contextos de criação e formação, seja nas estratégias e métodos, seja nos meios de estruturação e difusão dos conteúdos. A evolução das TIC's e o avanço da internet possibilitaram o surgimento e a rápida expansão das mídias digitais e das redes sociais. O fluxo de informação, comunicação e troca de conteúdos aumentou e acelerou vertiginosamente na última década. Hoje estamos “em rede”, conectados, vinte quatro horas por dia. Todo esse processo reflete também nos modos de produção das manifestações artísticas, seja enquanto ferramenta durante os processos de criação, ou mesmo se configurando como elementos de linguagem. Isto nos coloca diante de um grande desafio: o aperfeiçoamento dos processos de criação, de ensino e de aprendizagem da cena contemporânea, e mais especificamente, no caso do objeto de estudo desta investigação, faz necessário refletir sobre os processos pedagógicos envolvidos na cena performativa, arte da presença, da efemeridade e da desconstrução que expõe o próprio processo criativo na cena, enfatizando seu forte viés de *work in progress*.

Nesse contexto, o indivíduo tem desenvolvido cada vez mais sua capacidade de aprender e agregar novas habilidades. O uso das tecnologias, da internet, das mídias digitais, seu domínio e sua atualização são processos cada vez mais familiares, potencializando exponencialmente as capacidades comunicativas e expressivas do ser humano; contribuem para os processos e métodos pedagógicos; e indiretamente, estimulam o interesse e a motivação dos envolvidos nesses processos. Segundo LIBÂNEO (2007, p.33), as novas tecnologias, assim como as mídias digitais, contribuem para democratizar o acesso a “saberes socialmente significativos”, para o desenvolvimento de habilidades e competências comunicacionais e expressivas, além de proporcionar a afinidade com o universo tecnológico e digital.

Isto posto, a Internet assume papel fundamental no sentido de alocar o hipertexto e possibilitar todas as suas conexões (*hiperlinks*), tornando-o um instrumento de apropriação do conhecimento numa dinâmica em rede, além de ser o meio que viabilizou o surgimento e a expansão das redes sociais. Acreditamos no potencial desta abordagem para a ampliação de linguagens, da comunicação na elaboração de conteúdos e informação, além de possibilitar aos indivíduos, participantes de processos de criação e formação cênica, a oportunidade de se tornarem coautores, críticos, capazes de analisar e filtrar as informações acessadas.

Vemo-nos então diante de outro grande desafio: como se dá a construção do conhecimento nessa perspectiva hipertextual? Para LOPEZ e MILANI (2007, p.99), “a construção do conhecimento exige interpretação e assimilação da informação para que, a partir deste momento, esta informação seja concluída e assimilada pelo aluno”, o que não é uma tarefa fácil nesse contexto “cibercultural” considerando que cada vez mais conteúdos tornam-se públicos, os de fonte confiáveis e não confiáveis também. Nesse sentido, consideramos a abordagem hipertextual como um meio de produção de conhecimento e até de expressão artística, que encontra campo fértil no modo de vida e na cena contemporâneos. A escrita e a leitura hipertextual apresentam uma estrutura organizacional multimodal que dialoga diretamente com a dinâmica da informação e comunicação do ciberespaço. No atual contexto das TICs, com as mídias digitais, percebemos um processo de elaboração e disseminação da informação não linear, ramificado, distanciando-se cada vez mais da necessidade de um processamento sequencial e da elaboração concatenada de sentidos. O hipertexto estrutura essas etapas numa rede de saberes que, através de seus “nós” ou *links*, ampliam as possibilidades relacionais entre eles, criando a possibilidade da elaboração de novos sentidos ou ampliando aqueles pré-estabelecidos. Para MORAN (2005), trata-se de uma comunicação “linkada” cuja construção do pensamento é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha, como em ondas que se vão ramificando em diversas outras. Segundo o autor, as informações são processadas de forma multimídia, ou como preferimos chamar, de forma multimodal, cuja leitura pode ser realizada de maneira a superpor diferentes linguagens, compondo uma espécie de mosaico que se conecta com outros tantos. Para o autor, um documento hipertextual possibilita uma leitura rápida, criando significações provisórias e uma interpretação rápida e global, por meio dos interesses, percepções, e modo de sentir e relacionar-se de cada um. Entendemos que esse tipo de escrita e leitura hipertextual está em consonância com a dinâmica da construção do conhecimento na sociedade atual, onde há forte presença das tecnologias de informação e comunicação em todas as dimensões – pessoal, profissional ou social. Somos instados constantemente a agir e pensar com rapidez, eficiência e criatividade diante dos desafios da sociedade contemporânea. Dessa forma, consideramos que a abordagem hipertextual de conteúdos a serem elaborados ou analisados pode contribuir para um processamento cognitivo mais livre, que perpassa pelas dimensões sensorial, emotiva e cognitiva dos indivíduos. Essa dinâmica pode trazer grandes contribuições para uma perspectiva não mais compartimentada e descontextualizada do

conhecimento, mas considerando sua complexidade e auxiliando o indivíduo a organizar os sentidos (re)elaborados, distanciando-o de um saber disperso e aproximando-o de um saber contextualizado e significativo no que se refere às suas próprias referências e necessidades.

“O conhecimento pertinente deve enfrentar a complexidade. *Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (...), e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si. Por isso a complexidade é a união entre a unidade e a multiplicidade.” (MORIN, 2005, p.38)

Durante nossa pesquisa de mestrado, tivemos a oportunidade de investigar o forte potencial da utilização de *hipertextos didáticos*² em processos de criação e formação cênicas, contribuindo significativamente com a ampliação de repertório estético e para sistematização de um conhecimento complexo que, segundo MORIN (2005, p.20), “não é um espelho das coisas ou do mundo externo”, mas sim percepções, traduções e reconstruções estimuladas e codificados pelos órgãos dos sentidos. KAHN e MEYROWITZ (1988) apontam o hipertexto como criador de um ambiente singular que permite ao usuário integrar diferentes mídias, criando ramificações de pensamentos e argumentos, possibilitando a ênfase em determinados temas e ideias; estabelecendo níveis de detalhamento diferentes sobre um determinado assunto; proporcionando abordagens paralelas sobre um mesmo tema, ao mesmo tempo em que conserva diferentes versões de um determinado conteúdo; e a construção de conhecimento numa dinâmica colaborativa com outros usuários, de forma que esteja em constante renovação.

Coordenador do Processo Pedagógico

Retornando à abordagem hipertextual, não há como não considerar a perspectiva de elaboração de um conhecimento complexo que se (re)faz numa dinâmica relacional em rede, envolvendo interesses diversos, criações colaborativas, coautoria. Nesse aspecto, o papel do coordenador dos processos, seja de formação ou de criação, é fundamental. O processo interativo, com ambiente dialógico e relações recíprocas, proporcionado pelo hipertexto, nos coloca a necessidade de estímulo e orientação constantes aos participantes, o que exige desse coordenador um conhecimento técnico e pedagógico. Faz-se necessário o acompanhamento,

² Instrumento de ensino elaborado a partir de critérios pedagógicos específicos que favoreçam a realização de diferentes sequências didáticas em sua abordagem. (LIMA, 2013, p. 46)

presencial e à distância, do coordenador sobre as dificuldades encontradas pelos indivíduos em formação ou em processo de criação, para que o conhecimento seja elaborado numa perspectiva construcionista. Nesse sentido, LOPEZ e MILANI (2007, p.111) consideram que o uso das TIC's ou mesmo da internet como ferramentas educacionais será mais eficaz se considerar uma abordagem construcionista, onde os envolvidos nos processos empregam “esforços, ações físicas e mentais para a resolução de determinada atividade e conseqüentemente proporciona uma aprendizagem ativa”, levando em conta a possibilidade dos envolvidos no processo de aprendizagem sistematizarem um conhecimento que considere seu ritmo de desenvolvimento.

O coordenador deve elaborar propostas que levem em conta os recursos disponíveis aos participantes do processo de criação/formação, considerando objetivos de ensino e aprendizagem exequíveis, e promover um ambiente de criação e aprendizagem atrativo no qual todos contribuam. Nesse sentido, o uso da Internet, do hipertexto e das mídias digitais favorece a perspectiva colaborativa em que todos aprendem e todos ensinam, desenvolvendo assim, habilidades como dar e receber, selecionar e atribuir, analisar, refletir e interpretar. A participação do coordenador neste processo é fundamental, sendo ele o responsável por estimular e incentivar os participantes, auxiliando-os na compreensão dos significados e conceitos, no questionamento das definições e resultados, e na proposição de estratégias e métodos de navegação possíveis pelo hipertexto. Sendo um instrumento de comunicação assíncrona, o hipertexto proporciona o acesso a qualquer tempo e em diferentes espaços, o que contribui para diferentes percursos de navegação, tornando cada um dos envolvidos no processo gestor do seu próprio tempo.

“As novas tecnologias permitem o desenvolvimento de situações de aprendizagem em que os professores e alunos são capazes de transformar, criar, produzir de forma abrangente e compartilhada por meio dos recursos multimídia. O desenvolvimento e a aplicação das tecnologias, no cotidiano da educação, implicam na transformação da comunicação entre os envolvidos, modifica a forma de ensinar e de aprender e torna possível realizar diversas formas de interação, onde proporciona o estreitamento das relações comumente estabelecidas na relação entre docente e discente e permite, assim, o enriquecimento das experiências.” (LOPEZ e MILANI, 2007, p. 122)

Também é essencial a atuação do coordenador na orientação da pesquisa e na proposição de situações de aprendizagens concretas que apontem trajetórias possíveis nos diferentes momentos do processo e na navegação pelos hipertextos. Para que a construção de

conhecimento seja significativa nesta abordagem hipertextual, consideramos como estratégia didática a construção de *hipertextos* específicos elaborados pelos coordenadores dos processos de formação/criação e disponibilizados *on-line* na *Web*, desenvolvendo assim as capacidades de organização e estruturação do pensamento crítico e da expressão artística. Os conteúdos a serem publicados em rede são dinâmicos e exigem constante atualização, o que nos remete à necessidade de avaliação e análise periódica dessas atualizações. Esse processo contínuo de elaboração e atualização de conteúdo exige um envolvimento responsável, tanto do coordenador quanto dos integrantes dos processos, haja vista que a produção *in progress* extrapola as fronteiras da sala de ensaio/aula, elegendo os envolvidos como produtores e disseminadores de conhecimento.

Considerando a cena contemporânea aberta, híbrida, polifônica, onde as fronteiras entre cena e público são diluídas, estimuladora de sentidos múltiplos e provisórios, a abordagem hipertextual enquanto proposta metodológica em processos de criação e formação cênica nos parece uma estratégia coerente e potencialmente assertiva na medida em que, entra-se em contato com um conteúdo multimodal, de certa maneira híbrido em sua forma, e com uma estrutura não linear, relativamente aberta, que possibilita diversas trajetórias de navegação e consequentemente uma multiplicidade de sentidos provisórios. Há que se considerar também, tanto na criação quanto em sua atualização e navegação, que o hipertexto potencializa uma abordagem colaborativa dos processos, favorecendo a coautoria e abrindo a possibilidade de colaborações inclusive de indivíduos externos ao processo através das mídias digitais e da internet.

Hipertexto x Rizoma

Ampliando a análise sobre o hipertexto e sua estrutura, podemos identificar elementos que dialogam com a ideia de rizoma defendida por Deleuze e Guattari, como as infinitas conexões, através dos “hiperlinks”; a presença e as relações entre conteúdos multimodais e a possibilidade de uma leitura não linear. Contudo, devido à estrutura do hipertexto com seu “texto tronco”, ou seja, uma matriz textual que traz um recorte sobre um determinado tema, de onde saem as conexões propostas (hiperlinks), podemos identificar uma estrutura pivotante, ou seja, a existência de um tronco principal (texto matriz) de onde se originam as ramificações (hiperlinks). Nesse sentido, consideramos a existência de certa indução de uma leitura potencialmente linear sobre essa matriz textual, ou mesmo um movimento de ir e vir sobre os hiperlinks, retornando ao texto tronco. Isto nos faz considerar que, neste aspecto


estrutural, o hipertexto começa a se distanciar da ideia de rizoma, que apresenta uma estrutura mais aberta e propõe uma navegação de fato não linear, sem a hierarquização, a priori e em níveis estruturais, de nenhum tronco temático ou matriz textual. Vemo-nos então diante de um novo desafio, considerando a existência de manifestações artísticas na cena contemporânea com estruturas quase que ou totalmente abertas, o que nos sugere certa limitação estrutural no hipertexto, que dificulta a experiência de sua utilização em processos de criação ou mesmo de formação para esta cena contemporânea. Há que se (re)pensar então a estrutura hipertextual, explodindo sua estrutura e potencializando sua dimensão rizomática, buscando uma outra forma estrutural que radicalize essa abertura, que possibilite de fato uma leitura/navegação não linear. Este é um dos pontos de investigação proposto nesse projeto de pesquisa e que discorreremos melhor mais adiante.

Página inicial > Hipertexto Didático > Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória

Teatro da Vertigem - breve histórico de uma intensa trajetória

Por Cleber Lima

O Teatro da Vertigem iniciou suas atividades em 1991, quando **Antônio Araújo** reúne-se a um grupo de colegas atores recém formados na Escola de Comunicações e Artes da USP: Daniela Nefussi, Johana Albuquerque, Lúcia Romano e Vanderlei Bernardino. O grupo mergulha num processo de pesquisa experimental direcionado à aplicação de princípios da **Mecânica Clássica** ao movimento expressivo do ator.



O processo resultou no primeiro espetáculo do grupo "**O Paraíso Perdido**", que ficou em cartaz durante oito meses em 1992, ano de sua estreia, na

Figura 1 – Hipertexto didático sobre o Teatro da Vertigem (SP) elaborado em nossa pesquisa de Mestrado³.

3 LIMA, Cleber de Carvalho. **O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.27.2013.tde-28022014-162725.

Considerações iniciais sobre o rizoma

deleuziano

O que é um rizoma? Quais são os princípios rizomáticos propostos por Deleuze e Guattari? De que modo a ideia de rizoma dialoga com as dinâmicas de formação da cena performativa? Neste capítulo nos propusemos a difícil tarefa de refletir sobre a ideia de rizoma proposta por Gilles Deleuze e Félix Guattari na obra *Mil Platôs e possíveis fricções com elementos da cena performativa contemporânea*. Os autores assumem a complexidade da abordagem filosófica a que se propuseram, incluindo em sua investigação o complexo como característica da abordagem rizomática considerada sobre a linguagem e o pensamento humano. Longe de esgotar a reflexão sobre o tema, nosso intento é introduzir o leitor na ideia de rizoma que consideramos neste estudo.

Raiz Pivotante e Fasciculada

A ideia de rizoma tem em suas origens uma análise morfológica, estrutural e funcional emprestada da botânica. Refletindo sobre a autoria a quatro mãos do *Anti-Édipo*⁴, Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia*⁵ se utilizam das estruturas de raízes pivotantes e fasciculadas para explicar a feitura de um livro em sua dimensão linguística e formal. A primeira estrutura analítica considerada pelos autores é a de uma *raiz pivotante*, ou seja, a existência de um corpo central ou forte unidade principal (pivô), de onde nascem raízes secundárias, com uma infinidade de ramificações, unidas em sua origem ao corpo central. Esta estrutura parece-nos aproximar bastante da forma hipertextual, com seu texto “tronco”, de

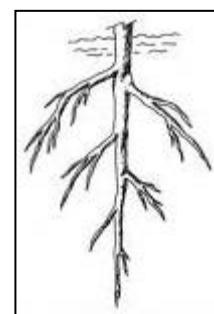


Figura 2 – Raiz pivotante

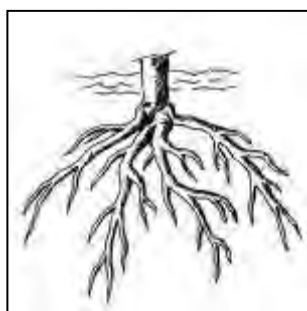


Figura 3 – Raiz fasciculada

onde se pode navegar por hiperlinks, que por sua vez se ramificam em uma infinidade de outros hiperlinks. Já a segunda estrutura proposta pelos autores é a de uma *raiz fasciculada*, onde o corpo central é desfeito e reconstituído em múltiplas raízes que por sua vez se ramificam em prolongamentos diversos.

⁴ Publicado pela primeira vez em 1972, no contexto do pós Movimento Estudantil de 1968 na França, o livro *O Anti-Édipo, o Capitalismo e a Esquizofrenia* problematiza a teoria da psicanálise de Freud e Lacan e propõe novas abordagens para a exploração do inconsciente e dos desejos humanos.

⁵ DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil platôs – Capitalismo e Esquizofrenia* (Vol.1). Tradução de Ana Lúcia de Oliviera, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo, Editora 34: 2011.

Para os autores estas duas imagens explicam as estruturas linguísticas adotadas pela modernidade na produção dos livros. Grosso modo, a estrutura pivotante é associada ao modelo do livro clássico, com seu tema central sobre o qual o autor discorre em uma quantidade limitada de variações capitulares, retornando sempre, ao fim de cada capítulo, ao tema central. Já em relação à estrutura fasciculada, a associação proposta é sobre o modelo de livro da modernidade que, segundo os autores é uma estrutura um pouco mais aberta em relação à primeira. Nessa abordagem, o livro é analisado como uma estrutura múltipla através da qual o(s) autor(es) discorrem sobre diversos temas os quais não possuem um eixo central, pelo menos em sua concretude, o que não significa a ausência de uma unidade anterior, considerada como ponto de partida para a escritura da obra ou como expectativa futura de uma busca por um “fechamento”, uma síntese possível sobre a diversidade temática proposta na obra. A linha reflexiva proposta pelos autores desenvolve sua crítica, a partir destes modelos estruturais considerados, em relação à linguística, no que refere ao modelo clássico da árvore sintagmática chomskyana; a teoria da psicanálise sobre investigação da causa dos delírios e paranoias; o estruturalismo e até mesmo a informática. Não nos cabe neste estudo o aprofundamento de cada uma destas contraposições, contudo ressaltamos que a crítica introduz a reflexão sobre a ideia de rizoma, o que nos interessa e muito. Todos estes sistemas citados pelos autores em sua argumentação, em alguma medida, podem ser analisados a partir das estruturas pivotantes ou fasciculadas, contrapondo-se aos níveis de multiplicidade, heterogeneidade e simultaneidade atuantes nos processos mentais e de elaboração da linguagem nos seres humanos, o que nos solicita uma abordagem mais aberta e flexível sobre esses modelos estruturais: o rizoma.

Rizoma

Novamente emprestando da botânica, a ideia de rizoma parte de uma estrutura de raízes interligadas entre si, sem a presença de um corpo central ou mesmo de múltiplos corpos centrais, onde as ramificações estão todas conectadas, assim como as redes botânicas formadas por bulbos e tubérculos nos vegetais.

“Subtrair o único da multiplicidade a ser constituída; escrever a n-1. Um tal sistema poderia ser chamado de rizoma. Um rizoma como haste subterrânea distingue-se absolutamente das raízes e radículas. Os bulbos, os tubérculos, são rizomas. Plantas com raiz ou radícula podem ser rizomórficas num outro sentido inteiramente diferente: é uma questão de saber se a botânica, em sua especificidade, não seria inteiramente rizomórfica. Até animais o são, sob sua forma matilha; ratos são rizomas. As tocas o são, com todas suas funções de hábitat, de provisão, de

deslocamento, de evasão e de ruptura. O rizoma nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos. Há rizoma quando os ratos deslizam uns sobre os outros. Há o melhor e o pior no rizoma: a batata e a grama, a erva daninha. Animal e planta, a grama é o *capim-pé-de-galinha*.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.14)

O rizoma então se trata de um conceito filosófico que defende a existência de uma estrutura de ramificações infinitas, interconectadas, que potencializam a multiplicidade e o fluxo contínuo de ideias e, porque não, de ações. Uma estrutura que se constitui a partir de suas conexões, que por sua vez possibilitam fluxos, trajetórias e direções as mais diversas possíveis. Um labirinto sem porta de entrada ou saída preestabelecidas; uma rede infinita de passagens, de fluxos contínuos multidirecionais. Estrutura ramificada onde não se configuram um centro ou periferia, onde atalhos e desvios se conectam em todas as direções, potencializando o (im)previsto, o devir, exigindo escolhas, agenciamentos, contingência daqueles que navegam pelo rizoma.

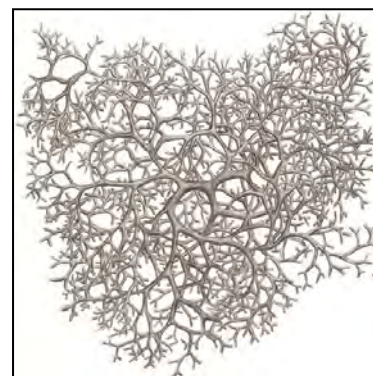


Figura 4 - Rizoma

Neurociência

O próprio cérebro humano tem seu funcionamento caracterizado, em um indivíduo adulto, a partir de uma rede neuronal constituída por aproximadamente 100 bilhões⁶ de neurônios, células nervosas estreladas e longas, que se comunicam entre si através de ligações potencializadas por descargas elétricas ou reações químicas, as chamadas sinapses. Embora o homem ainda não seja capaz de mensurar com precisão, a neurociência já descobriu que esta rede neuronal é capaz de realizar mais de 100 trilhões⁷ de sinapses, ou seja, de conexões, potencializadas por estímulos sensoriais múltiplos e simultâneos, e que são capazes de processar e gerar registros em unidades de memória também múltiplas de forma simultânea. Ou seja, o funcionamento do cérebro humano pode ser analisado sob a perspectiva rizomática, o que nos coloca diante da possibilidade de refletirmos sobre a dimensão rizomática nos processos de aprendizagem na cena contemporânea, objeto de estudo de nossa pesquisa.

⁶ RELVAS, Marta Pires. Neurociência na Aprendizagem Escolar. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

⁷ Idem.

Concordamos com DELEUZE e GUATTARI na defesa de um pensamento por afetos e não por representação. Considerando o afeto enquanto potência humana de afetar e ser afetado, o pensamento pode assumir a função de desbravador de sensações, cujo centro do processo “pensar” seriam as intensidades, e não um intérprete da verdade. Nesse sentido podemos considerar que essa dimensão rizomática do pensamento humano sugere o pensar transcendente, que se constitui pelo movimento, pelos fluxos de estímulos, pela potência, de forma intensiva já que a realidade é constituída por multiplicidades que se conectam no rizoma através de linhas flexíveis que possibilitam o afetamento da subjetividade do sujeito; ou de linhas de fuga que resultam em processos imprevisíveis, gerando o novo, aceitando o risco e potencializando o devir, que segundo Deleuze, este último está relacionado com o movimento simultâneo do real e do ser.

Um número cada vez maior de experiências e ações da cena contemporânea, e mais especificamente da cena performativa, pode ser analisado numa perspectiva rizomática, seja em seus processos criativos seja em sua realização. Podemos enumerar alguns princípios e procedimentos considerados e empregados por artistas, companhias e coletivos em seus processos de criação. Princípios como a polifonia, o hibridismo de linguagens, a simultaneidade e a dimensão colaborativa na dinâmica da criação podem ser identificados nos processos de criação de grupos como o Teatro da Vertigem, o Teatro Oficina e o Grupo XIX, bem como no Desvio Coletivo e no Teatro da Pombagira Coletivo de Criadores, todos sediados na cidade de São Paulo. Esses princípios enumerados tangenciam, de alguma forma, elementos da dimensão rizomática como a multiplicidade de conexões, de relacionamentos, de sentidos; a ausência ou a atenuação da hierarquia de elementos que constituem a rede de ramificações ou a tessitura construída durante o processo e materializada na realização do experimento; o fluxo contínuo e multidirecional de informação, ideias e ações, materializado em linhas flexíveis ou linhas de fuga. Também podemos considerar nesses grupos e coletivos, procedimentos de criação como o depoimento pessoal potencializado através de sua imersão no coletivo de criadores, gerando encontros, devires, cruzamentos que constituirão verdadeiras redes ou tramas dramatúrgicas; o workshop e seu estímulo ao criar em ação, fazendo, experimentando diferentes elementos e linguagens, envolvendo e fomentando a participação de diferentes saberes e signos de diversas linguagens; a ação em coro enquanto espaço fértil para o trabalho criativo colaborativo, para a polifonia de vozes criadoras e como catalizador e potencializador da experiência. São procedimentos que contribuem para um

processo criativo e um resultado estético que dialogam com a dimensão rizomática, potentes em suas multiplicidades de sentidos, linguagens, signos; expandidos tanto em forma quanto em conteúdo; férteis no que diz respeito às possibilidades de encontros e desencontros, devires, previsto e imprevisto; imersivos em relação às infinitas possibilidades de caminhos, percursos e trajetórias possíveis, onde todos podem navegar, considerando seus afetos e desafetos. Assim, longe de esgotar a reflexão, consideramos promissora e instigante esta leitura sobre a cena contemporânea na perspectiva rizomática, na medida em que possamos contribuir para uma atualização das estratégias, métodos, princípios e procedimentos considerados em processos de criação e formação cênica que potencializem as realizações artísticas performativas.

A centralidade da experiência no processo de aprendizagem da cena performativa

O que é aprender? Como aprendemos? Como o cérebro aprende? Qual o papel da experiência nos processos de aprendizagem? São múltiplas as teorias e pesquisas no campo da educação, principalmente no que se refere às metodologias de ensino e à psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. É fato que o cerne dessas investigações está na aprendizagem e seus processos, objeto de pesquisa especialmente em áreas como a psicologia cognitiva e, contemporaneamente, a neurociência. Não cabe aqui realizar um estudo aprofundado dessas teorias e pesquisas, mas propomos um breve recorte sobre alguns pressupostos já sistematizados e difundidos sobre o ato de aprender, que auxiliarão no desenvolvimento desta investigação.

Interacionismo

Inicialmente, consideremos a perspectiva interacionista de Jean William Fritz Piaget (1896 – 1980) e Lev Semenovitch Vygotsky (1896 – 1934). Sendo o primeiro defensor de uma psicologia do desenvolvimento de matriz biológica, onde o aprendizado se concretiza, de forma simplificada, de dentro para fora do sujeito, o ato de aprender pode ser entendido como a experiência do desequilíbrio-reequilíbrio de aprendizagens através da interação desse sujeito com os objetos, o que Piaget chamou de processos de assimilação e acomodação. Já em Vygotsky percebemos a expansão do conceito do interacionismo piagetiano para a ideia de um sócio-interacionismo, onde o desenvolvimento ou aprendizado ocorre, principalmente, de fora para dentro e está atrelado à necessidade de uma mediação da interação do sujeito sobre o meio. Para Vygotsky, aprender pode ser considerado uma experiência social, mediada pela utilização de instrumentos e signos.

Psicogenética

Consideremos agora a perspectiva integradora da psicogenética de Henri Paul Hyacinthe Wallon (1879 – 1962). Para o francês, o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem, essencialmente, a partir da interação entre os aspectos afetivos, emocionais, motores e cognitivos, levando ao desenvolvimento integral do sujeito. Isto significa considerar, no

desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, quatro campos funcionais que devem ser trabalhados de forma integrada: a afetividade, o movimento, o cognitivo e a personalidade. Para Wallon, aprender pode então ser entendido como uma experiência integradora das dimensões afetiva, emocional, cognitiva e motora. Para Sigismund Schlomo Freud (1856 – 1939) e sua teoria da psicanálise, existem alguns determinantes psíquicos que fazem alguém desejar "pensar" e o desejo de saber associa-se com o dominar, o ver e o sublimar. Nesse sentido, aprender é um processo perpassado intimamente pelas relações professor-aluno e pode ser analisado enquanto a experiência do encontro entre o que/como foi ensinado e a subjetividade de cada um, tornando possível o pensamento renovado, a criação e a geração de novos conhecimentos.

A vivência

Para John Dewey (1859 – 1952), vida e educação “andam” juntas, não são duas realidades distintas, mas sim duas dimensões interconectadas da mesma realidade. O filósofo norte-americano defendeu radicalmente a experiência empírica e a abordagem dos aspectos vivos dos conhecimentos escolares, influenciando definitivamente o movimento escolanovista brasileiro, principalmente através da figura de Anísio Teixeira. Dewey valorizava a utilização de métodos e ações experimentais na resolução de situações-problemas do cotidiano. A experiência (ação) é o cerne do processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Pedagogia do Teatro

Na pedagogia do teatro, descendemos de uma linhagem que perpassa, entre outros, por Ingrid Koudela e sua abordagem com os modelos de ação, colocando em jogo as peças didáticas de Bertolt Brecht; Maria Lúcia Pupo e o jogo com textos literários levados à cena e Marcos Bulhões Martins com sua noção de encenações modelares em jogo, propondo o jogo de cena a partir da antropofagização de encenações de relevância da contemporaneidade.

Considerando o conceito de “modelo de ação” pesquisado por KOUDELA (2010) na prática com a peça didática de Brecht, entendemos tratar-se de jogos de experimentação com o texto, onde jogador/atuante deve investigar um modelo de comportamento, atitude ou gesto e seu conteúdo semântico e histórico. Nesse sentido, é necessário coordenador do processo e/ou jogadores selecionem fragmentos de texto que mais colaboram para o jogo de modo a estimular uma discussão que parte da parábola e dialoga com os contextos atuais dos

jogadores, potencializando a discussão e a proposição de “modelos de ação atuais” que passam a ser objeto de experimentação:

Constitui objeto desse procedimento, em alguns casos, a tradução da cena de Brecht para a linguagem do cotidiano, ou seja, um conflito do dia-a-dia é reconhecido como semelhante àquele apresentado pelo texto. (KOUDELA, 2010, p.135)

Ou seja, através do “modelo de ação”, temos um sistema de ações/situações propostas na fábula (texto) que devem ser compreendidas e relacionadas, em ação, com situações similares ou próximas do contexto familiar dos jogadores.

Para Maria Lúcia Pupo, o teatro contemporâneo extrapola as fronteiras dramáticas do texto dramático, abrindo espaço no jogo teatral para outros gêneros ficcionais como a prosa ou poesia, como condutores da narrativa cênica. Ou seja, além das peças teatrais, os romances, contos, poesias, cartas, notícias entre outros, também constituem-se como indutores e matéria prima nos experimentos cênicos, bem como contribuem para a elaboração das narrativas cênicas. Durante os jogos propostos pela pesquisadora, os jogadores são confrontados com os pensamentos e ideias de seus pares, durante a ação de improvisação induzida pelo texto.

“(...) entrar em relação com um texto de ficção é mergulhar em outra lógica, é experimentar outras identidades, outros pensamentos, outras existências o que implica naturalmente num poderoso exercício de alteridade.” (PUPO, 2005, p.4)

A proposta é colocar em jogo a relação entre a ação e a narração, caracterizando um movimento criador que vai do texto ao jogo. Outra etapa do processo é o movimento inverso, ou seja, do jogo ao texto, originando novos textos, novos olhares sobre o ponto de partida/indutor do jogo.

Já para MARTINS (2006), a ampliação de repertório à luz de uma sistematização de princípios que “norteiam a formulação e a abordagem lúdica de dossiês de encenações modelares” é uma importante forma de contribuir para a aprendizagem em teatro. Nesse sentido, o autor defende a ideia de “dossiês modelares de encenação”, cuja proposta é a seleção de encenações relevantes para a cena contemporânea, do ponto de vista estético, social e até mesmo político, que possam se tornar objeto de análise e identificação de procedimentos e princípios de criação, e posteriormente sejam apropriados através de jogos de encenação nos quais os participantes tenham a oportunidade de experienciar os procedimentos identificados e refletir, através do jogo, sobre os princípios analisados, contribuindo para o

levantamento de material criativo em jogos de encenação durante os quais os jogadores têm a oportunidade de reelaborar ou até mesmo subverter o que foi apreendido, resultando em novas criações a partir do conhecimento elaborado.

Trata-se, então, da proposição de uma análise compar(ativa) entre diferentes encenações de um mesmo texto e, também, entre procedimentos semelhantes de criação utilizados em diferentes montagens, como um procedimento metodológico que contribui não só para a ampliação das referências estéticas do indivíduo como também para suas competências criativas.

Neste sentido, a análise comparativa de encenações modelares de um mesmo texto é uma das formas de estimular a ampliação do repertório de instrumentos cênicos do educando. Nossos experimentos comprovaram que estudar a forma como diferentes artistas operam sobre um mesmo material, seja ele um texto clássico – da Antiguidade, ou da Modernidade - ou contemporâneo, estimula o educando a estabelecer comparações entre as diferentes versões cênicas, ampliando sua capacidade de leitura, seu potencial como espectador crítico e de criador da cena. (MARTINS, 2006, p.111)

O jogo com as “encenações modelares”, MARTINS (2006) inicia-se com os jogadores experimentando, através de jogos e improvisações, os procedimentos cênico-narrativos e na sequência, entram em contato com o material selecionado como “encenação modelar”, que será analisado em termos de procedimentos e princípios empregados na encenação. Em seguida, propõe-se ao grupo a retomada dos exercícios e improvisações já realizados, instigados pela instrução “vamos investigar outros procedimentos cênicos que já foram adotados por artistas diante deste mesmo texto?”. Os indutores dessa retomada são os procedimentos e princípios de criação cênica, identificados e analisados nas “encenações modelares”, potencializando o processo de criação cênica, envolvendo desde elementos de encenação até a reescrita do texto.

Numa abordagem especificamente didática, o autor organiza os procedimentos em categorias durante o jogo com os modelos de encenação: *procedimentos dramáticos*, nos quais a encenação é norteadada pelo viés da identificação do espectador com a história e pela forte presença das unidades aristotélicas de espaço, tempo e ação; *procedimentos rapsódicos*, onde a narração é o elemento revelador da fábula e há presença de coralidade; *procedimentos dialético-brehtianos*, quando há a narração que provoca o efeito de distanciamento por meio de elementos épicos como o estranhamento, a historicização e o gestus social; *procedimentos pós-dramáticos*, quando a encenação se aproxima muito mais de um acontecimento cênico,

onde o texto não se sobrepõe aos demais elementos da cena, e as unidades de espaço, tempo e ação são subvertidas, potencializando a sensibilidade do público.

Em todas as abordagens percebemos o “colocar em jogo” como mote principal do processo pedagógico, ou seja, a ação cênica que potencializa experiências concretas na forma de jogo de cena e improvisações. Nessa perspectiva, a aprendizagem teatral está fundamentalmente relacionada com a experiência, com o fazer, com a ação.

Complexidade do pensamento

Para o filósofo francês Gilles Deleuze (1925 – 1995), não existe metodologia de ensino. Defensor da complexidade do pensamento e do conceito de rizoma, Deleuze não dissertou sobre educação, propriamente dito, mas em suas reflexões sobre a linguagem e os processos mentais, referiu que o motor do pensamento é o problema/desafio. Defendeu a ideia de que a elaboração e/ou resolução de problemas é o que nos coloca em movimento mental. Para Deleuze o pensar está associado à experiência e é por meio dela que é possível superar o pré-estabelecido e criar, retirar o pensamento de sua zona de conforto e provocar uma “violência criadora”. “Pensar é sempre experimentar, não interpretar, mas experimentar; e a experimentação é sempre o atual, o nascente, o novo, o que está em vias de se fazer” (DELEUZE, 1992, p. 136). Neste sentido, pensar é uma atividade criadora. A partir de seus pressupostos filosóficos podemos lançar uma lupa analítica sobre o processo de aprender enquanto a experiência proporcionada pelo encontro do meu corpo com a materialidade/signos daquilo que está sendo investigado e que estimula o pensar criador. Percebemos que a maioria dos estudos já sistematizados a cerca da aprendizagem, em áreas como a psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, a psicanálise, a filosofia e a neurociência, postulam o aprender enquanto experiência por meio da qual o sujeito interage consigo mesmo, com o outro e com o meio; desafiando suas potencialidades e dificuldades; modificando seus processos mentais e comportamentais. Dessa forma, aprender deve ser uma experiência sensorial que afeta o cognitivo, o afetivo e a motricidade do sujeito, modificando comportamentos e estimulando (re)ações.

Processo neuronal

Nas duas últimas décadas, estudos neurocientíficos têm corroborado para boa parte desses pressupostos apontados até aqui sobre o desenvolvimento e a aprendizagem e, em muitos casos, aprofundado o entendimento sobre os processos mentais envolvidos na aprendizagem a

partir de estudos de bases neurobiológicas. Para a neurociência, aprender é modificar o cérebro por meio da experiência, levando-o a agir de forma diferente a partir do que aprendeu. Dessa forma, neurocientificamente, a aprendizagem é a experiência provocada pelo processo neural de aquisição de informação e incorporação de comportamentos.

Aprender é um processo neural complexo, estimulado por *experiências sensoriais*, que depende da interação entre fatores emocionais, neurológicos, relacionais e ambientais. O aspecto emocional é fator determinante nos processos de aprendizagem e convergem basicamente para a questão da *atenção/concentração*. Trata-se de um mecanismo neural em que o Sistema Nervoso Central “ascende um foco de luz” que é direcionado a um dos sentidos de acordo com estímulos disparados por processos como nossas preferências, experiências anteriores, necessidades e estados emocionais. Nesse sentido, nossa capacidade de aprender pode ser potencializada quando nossos interesses, nossos conhecimentos prévios e estado emocional são levados em conta nos processos pedagógicos nos quais nos envolvemos.

No que concerne aos fatores neurológicos, as *sinapses* são elemento central no processo de aprender e podem ser definidas basicamente como a passagem de informação (neurotransmissores) de um neurônio ao outro. Cada neurônio é capaz de produzir até 10 mil sinapses, sendo que nosso sistema nervoso possui, aproximadamente, 100 bilhões de neurônios com *alto potencial de interconexão*, responsáveis por receber/ responder/ decodificar/ armazenar estímulos (informações), o que possibilita o funcionamento de um circuito neuronal com um número gigantesco de conexões. Quando os impulsos neurotransmissores transmitidos pelas sinapses são fortes o bastante, ou seja, são resultado de um estímulo significativo para o sujeito, um “caminho” é aberto pela rede neuronal até as diferentes unidades de memória, favorecendo assim novas conexões. Os processos de ensino devem provocar alteração na taxa de produção sináptica, alterando assim a função cerebral e potencializando a aprendizagem.

Sobre os fatores relacionais que influenciam nas *experiências sensoriais* do indivíduo, o protagonismo fica por conta da *memória*, que é alimentada basicamente pelas nossas vivências. Analisando de forma simplificada, essas vivências proporcionam estímulos que são captados através dos nossos sentidos. Dessa forma, os neurônios captam esses estímulos, transportam e os traduzem para a nossa *memória de trabalho*, capaz de processar/guardar de 6 a 8 informações diferentes a cada instante. É o que a neurociência denomina de *memória de curto prazo*. Dependendo da intensidade e da relevância da experiência/informação é criado um registro em nossa *memória de longo prazo*, ocorrendo assim o aprendizado significativo e duradouro, caso contrário a informação é descartada. Para a informação se fixar de forma

definitiva são importantes os processos de repetição, elaboração e consolidação da experiência/informação. A recuperação da informação será mais eficiente dependendo da maneira como ela foi armazenada. Se o processo de elaboração foi complexo, criando múltiplos vínculos com as informações existentes, haverá uma rede de interconexões mais extensa, que poderá ser acessada em múltiplos pontos. Isto nos coloca diante da necessidade de, nos processos pedagógicos, proporcionarmos experiências sensoriais que explorem os diferentes sentidos por meio de informações multimodais que estimulem a visão, a audição, o tato, o olfato e o paladar, potencializando as sinapses geradas e os circuitos neuronais de forma que o registro seja criado na memória de longo prazo.

Nesse aspecto, os fatores ambientais, traduzidos pelos *estímulos* externos e internos diante dos quais somos submetidos, desempenham papel fundamental na etapa inicial do processo de aprendizagem. Os *estímulos externos*, também chamados de *sensoriais*, são captados pelos neurônios do Sistema Nervoso Periférico, onde a face e as mãos são regiões que concentram a maior parte dos receptores sensoriais. São fatores geradores de estímulos externos a temperatura, texturas, luz, cores, formas, sons, fragrâncias, odores, sabores, entre outros. Já os *estímulos internos*, também conhecidos como *emocionais*, são respostas periféricas do organismo como o aumento do estado de alerta, desassossego, dilatação da pupila, sudorese, lacrimejamento, alteração da expressão facial; ou modificações corporais internas que são percebidas pelo sujeito como o coração disparado, um “frio no estômago” ou um “nó na garganta”, gerando sentimentos de euforia, desânimo, irritação, podendo levar o indivíduo a identificar a emoção que está sentindo como amor, medo, ódio, ciúmes, decepção. Obviamente que os estímulos internos também se relacionam com os externos, onde os últimos podem potencializar os primeiros.

Assim, a partir das contribuições da neurociência sobre a aprendizagem, podemos considerar que os registros de longo prazo são potencializados a partir da estimulação dos diferentes sentidos, por meio de vivências multissensoriais onde, por exemplo, vemos, tocamos e ouvimos aquilo que está sendo investigado. Nosso cérebro consegue reter muito mais informações advindas de experiências concretas, sensoriais, do fazer. A *experiência sensorial* deve ser multimodal, potencializando *múltiplos circuitos neurais*, contribuindo para um *registro potente*, de longa duração.

Tangenciando os processos de formação da cena com os princípios rizomáticos deleuzianos

Quais os princípios apontados por Deleuze e Guattari que podem auxiliar na caracterização do rizoma? É possível refletir esses princípios nos processos de formação da cena performativa contemporânea? Nossa contenda é de proporções tais, que nos sentimos tomados pela metáfora de navegarmos pelas águas de um oceano chamado rizoma, em plena tempestade. As questões iniciais denotadas aqui, além de indicar os caminhos da reflexão que será proposta neste capítulo, contribuem para ampliarmos nossa percepção sobre as proporções desafiadoras inerentes à reflexão sobre a ideia de rizoma, suas características e potencialidades em outros campos como as artes cênicas, que constituem dimensão fundamental neste estudo.

Segundo DELEUZE e GUATTARI (2011, p.14), mesmo na complexidade que se apresenta na defesa da ideia de rizoma, é possível enumerar algumas características aproximativas do conceito, faróis em meio à tempestade. Tratam-se, pois, de princípios inerentes à dimensão rizomática e que nos auxiliam a compreender, de modo mais amplo, esse conceito filosófico sobre uma estrutura ramificada aberta onde tudo se conecta. Vale ressaltar que não existe qualquer tipo de hierarquia entre esses princípios e que a sequência aqui apresentada é mera deliberação nossa.

Multiplicidade

Tomemos inicialmente o princípio da *multiplicidade*, que para DELEUZE e GUATTARI (2011, p.15) “não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões”, direções provisórias, efêmeras e mutantes materializadas pelas linhas flexíveis e linhas de fuga que corporificam o rizoma. Linhas que não se submetem a uma supra vontade ou comando, mas que se constituem como extensão de outras linhas e que, por sua vez, potencializam num movimento crescente novas trajetórias, passagens, linhas de fuga.

“Os fios da marionete, considerados como rizoma ou multiplicidade, não remetem à vontade suposta de um artista ou de um operador, mas à multiplicidade das fibras nervosas que formam por sua vez uma outra marionete seguindo outras dimensões conectadas às primeiras. Os fios ou as hastes que movem as marionetes — chamemo-los a trama.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.15)

O (re)dimensionamento desta trama ou rizoma se dá por agenciamentos através dos quais a natureza das multiplicidades muda constantemente, expandindo suas conexões, novas linhas de fuga, novos agenciamentos, (re)dimensionamentos, sempre num movimento exponencial. “Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões.” (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p.17) A ideia de multiplicidade pode ser localizada então na trama de linhas flexíveis ou de fuga potencializadas no rizoma; linhas que (des)configuram, (des)territorializam, e que possibilitam infinitas conexões. Segundo os filósofos franceses “as multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou de desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras”⁸. Podemos fazer o exercício reflexivo sobre algumas experiências da cena contemporânea, na perspectiva da multiplicidade. Experiências de teatro performativo, performances e intervenções artísticas contemporâneas propõem dispositivos relacionais com o espaço e com os participantes, sejam atuantes ou público, que levam à realização de verdadeiros acontecimentos potencializados pelas conexões estimuladas por estes dispositivos. O que se constrói durante o processo de ensaio ou preparação é na verdade agenciamentos, linhas flexíveis de possibilidades de expressão artística, suscitados no tempo-espaço da sala de ensaio, a partir de sentidos e discursos em construção; e que quando colocados de encontro com o público, provocam novos agenciamentos, novas linhas de fuga, (re)dimensionando a experiência, potencializando a trama e a multiplicidade do acontecimento. Nesse sentido podemos considerar que quanto mais conexões forem estimuladas, maior o potencial de multiplicidade do experimento e conseqüentemente, mais pujante sua dimensão rizomática.

Conexão e Heterogeneidade

Passemos para os princípios da *conexão* e *heterogeneidade*, os quais estão intimamente relacionados. A trama de multiplicidades de um rizoma é tal que, qualquer ponto pode se conectar a qualquer outro ponto. Diferente do hipertexto, onde as conexões se dão essencialmente de forma sequencial, no rizoma, potencialmente essa dinâmica é multi e

⁸ DELEUZE e GUATTARI (2011, p.16)

transdimensional na medida em que os pontos de encontro ou conexões se conectam a outros em várias direções e em diferentes camadas simultaneamente. Mais do que pontos estanques de encontro, as conexões num rizoma são estabelecidas nos cruzamentos entre as linhas flexíveis ou de fuga, seja numa dinâmica de intersecção ou de fricção entre elas. Para DELEUZE e GUATTARI (2011, p.14-5) “um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais”. Essas conexões se constituem justamente nas relações potenciais entre sentidos, signos, cadeias semióticas, ou seja, as conexões no rizoma são materializadas pelo encontro entre semelhantes e díspares também. Estas disparidades, que potencializam significativamente as conexões, referem-se justamente ao princípio da *heterogeneidade*.

“Num rizoma, cada traço não remete necessariamente a um traço linguístico: cadeias semióticas de toda natureza são aí conectadas a modos de codificação muito diversos, cadeias biológicas, políticas, econômicas, etc., colocando em jogo não somente regimes de signos diferentes, mas também estatutos de estados de coisas.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.14)

As linhas constituintes da trama rizomática transpassam um número sem fim de camadas povoadas por todo tipo de cadeias, das mais diversas naturezas, sejam semióticas, biológicas, filosóficas, culturais, etc.; verdadeiros continentes a serem desbravados, estas camadas tão diversas é que caracterizam a forte dimensão heterogênea do rizoma deleuziano. Podemos afirmar que as diferenças convivem na multiplicidade e mais ainda, que essas diferenças se conectam justamente através de suas disparidades, gerando uma fricção potencialmente criadora. Nesse sentido, consideramos a possibilidade do diálogo entre os princípios da conexão e da *heterogeneidade* com o acontecimento cênico contemporâneo, através da polifonia e simultaneidade inerentes a estes trabalhos com viés performativo. As diferentes vozes atuantes e as ações simultâneas destes experimentos suscitam uma série de linhas flexíveis e de fuga que atravessam a realização da experiência, seu espaço-tempo e seus participantes de modo a potencializar conexões, tanto mais potentes quanto mais díspares; tornando-se assim um campo fértil para a heterogeneidade de signos e sentidos. Experiências cênicas como estas, abertas aos devires provocados pelo espaço-tempo-público do acontecimento, certamente estimulam o encontro, as conexões, a intersecção e a fricção entre o diverso, o múltiplo, o diferente.

Consideremos agora o princípio da *ruptura a-significante*, que segundo DELEUZE e GUATTARI (2011), refere-se à possibilidade de rompimento e retomada do rizoma em qualquer lugar.

“Todo rizoma compreende linhas de segmentaridade segundo as quais ele é estratificado, territorializado, organizado, significado, atribuído, etc; mas compreende também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge sem parar. Há ruptura no rizoma cada vez que linhas segmentares explodem numa linha de fuga, mas a linha de fuga faz parte do rizoma. Estas linhas não param de se remeter uma às outras. É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significativo, atribuições que reconstituem um sujeito — tudo o que se quiser, desde as ressurgências edipianas até as concreções fascistas.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.17)

As linhas de fuga do rizoma, que podem ser irrompidas ao acaso ou deslocadas de seu fluxo por fricção com outras linhas, marcam as rupturas na trama rizomática. Essas linhas de fuga, por sua vez, desbravam outras direções, camadas, estratos do rizoma, provocando encontros inesperados, novas conexões, novos sentidos, o que nos impulsiona a considerar que essas rupturas contribuem para o (re)dimensionamento do próprio rizoma. Considerando a cena contemporânea e as experiências cênicas performativas, podemos refletir sobre os efeitos originados do encontro e da interação entre cena-espço-público, de maneira que o imprevisto, o inesperado, as linhas de fuga, acontecem e se percebidos por uma cena-espço-público mais sensível, são potencializados e elevam o acontecimento cênico a outras dimensões, ou seja, redimensionam a experiência. Talvez não seja a maioria dessas experiências cênicas contemporâneas capaz, sensível o suficiente para perceber ou mesmo quando percebe, não radicaliza as possibilidades estéticas potencializadas pelas linhas de fuga, pelas rupturas, pelo devir. De fato, é um mar revolto com fluxos de ondas indomáveis em que talvez a segurança em navegar dentro do trajeto planejado em terra seja mais atraente.

Por fim, consideremos os princípios da *cartografia* e *decalomania*, que segundo DELEUZE e GUATTARI (2011, p.20), “um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo”, assim, podemos considerar estrangeira ao rizoma toda ideia de eixo genético ou estrutura profunda, haja vista as infinitas multiplicidades e camadas que o

constituem. Fazer rizoma sobre a vida concreta, real, não é o mesmo que fazer um decalque, uma reprodução, mas sim um mapa, traçar uma cartografia possível. O decalque, em sua essência, proporciona uma cópia, uma reprodução da realidade; já o mapa parte do real sob a perspectiva da experimentação, (re)construindo a realidade, como que uma cartografia rizomática.

“O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói. Ele contribui para a conexão dos campos, para o desbloqueio dos corpos sem órgãos, para sua abertura máxima sobre um plano de consistência. Ele faz parte do rizoma. O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo numa parede, concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação.” (DELEUZE e GUATTARI, 2011, p.21)

Nessa perspectiva cartográfica e, considerando que o rizoma possui várias entradas e saídas possíveis através de suas linhas flexíveis e de fuga, sua exploração e seu (re)dimensionamento nos parece possível através de *mapas de navegação*, procedimento de formação e criação que desenvolveremos com mais profundidade adiante. Concordamos com DELEUZE e GUATTARI (2011, p.21) no que refere à afirmação de que “um mapa é uma questão de performance”, na medida em que ele materializa trajetórias possíveis, convida para a ação, para a entrada e o deslocamento através do rizoma. O mapa não é imutável, ao contrário, fomenta potenciais trajetórias em múltiplas direções e um número sem fim de continentes a serem explorados. Nesse sentido, podemos considerar que a experiência de atadores e público em experimentos performativos são trajetórias percorridas através de mapas de navegação rizomática. Através de procedimentos como a simultaneidade, a cena imersiva, o site específico, a fragmentação, entre outros, essas experiências performativas potencializam o fluxo de signos, sentidos e estados, criando uma trama de linhas, flexíveis e de fuga, possibilitando diversas possibilidades de entrada e de trajetórias pelo experimento. Cada participante da experiência, sejam atadores ou público, propõem suas rotas de navegação sobre o mapa. Essas rotas individuais se cruzam, se encontram, se esbarram, gerando (des)encontros, conexões, tornando-se também linhas flexíveis e de fuga, linhas-trajetórias que passam a fazer parte do rizoma da cena, (re)dimensionando-a, potencializando-a, tecendo e se fazendo tessitura da trama de multiplicidades suscitadas no acontecimento cênico.

Assim, a reflexão sobre a noção de rizoma, suas características, potencialidades e a ideia de uma navegação rizomática transfiguram-se numa grande tempestade em alto-mar, em

cena aberta, onde os princípios aproximativos nos parecem pequenos faróis que nos guiam em trajetórias possíveis. Faróis que indicam direções em potencial, mas que não significam segurança, haja vista que o risco é inerente à experiência com o rizoma. Aliás, é o risco que nos faz alertas, incitando-nos ao movimento, a ação e nos impulsiona à navegação por águas tão agitadas.

**(DES)TERRITORIALIZANDO
PROCESSOS PEDAGÓGICOS DA
CENA PERFORMATIVA**

Noção de aprendizagem por afetos ou a pedagogia do “entre”

O que nos ensinam os afetos? Como podemos aprender através de experiências afetivas e relacionais? Qual o potencial pedagógico dos afectos e perceptos? Nosso intento aqui é problematizar metodologias de ensino tradicionais e modernas, centradas em abordagens lineares ou mesmo espiraladas, sobre a dinâmica de ensino-aprendizagem, e assim, ampliar a reflexão sobre novas possibilidades de abordagens pedagógicas, mais complexas, abertas, humanizadas e em sintonia com os processos formativos da cena performativa contemporânea.

Afectos e Perceptos

Concordando com Spinoza, somos movidos por afetos. Corpo e mente são modificados, desestabilizados, colocados em movimento a partir dos processos de afetação que vivenciamos. Afetos seriam então, disparadores físico-mentais que despertam sensações e, naturalmente, potencializam diferentes emoções, de acordo com o contexto vivencial de cada situação afetiva. Deleuze e Guattari partem de Spinoza e ampliam essa reflexão, considerando os conceitos de afectos e perceptos, dois processos coexistentes e interdependentes. Para os filósofos franceses, a noção de afecto envolve a movimentação ou mesmo a (des)territorialização das dimensões cognitiva, corporal e emocional do indivíduo, através de perceptos, um conjunto de percepções e sensações vivenciadas. Nesse sentido, podemos considerar os afectos enquanto devires provocados pelos perceptos em uma vivência/experiência relacional sujeito-sujeito, sujeito-objeto, sujeito-meio ou sujeito-objeto-meio. Através dos perceptos somos afetados sensorialmente, processo este que provoca estímulos nervosos potencializadores de sinapses, gerando registros de memória, que devido à potência dos estímulos sensoriais, tendem a estimular áreas de memória de longo prazo, fazendo com que a aprendizagem seja significativa e o registro duradouro. Nossa rede neuronal é estimulada, facilitando o surgimento de novas ramificações, potencializando ainda mais sinapses e, conseqüentemente, a aprendizagem.

Podemos considerar que a afetação é um processo inter-relacional, disparado por estímulos sensoriais, que estimula nossa percepção e respostas devires, também sensoriais, que podem ser potencializadas em sua dimensão poética, estética, criativa. Para Deleuze e Guattari (1992, p. 224), esse processo é compreendido como um enlace, um corpo a corpo, uma ressonância cuja dimensão é puramente energética. Não se trata aqui de um processo de transposição ou nem mesmo de anulação de identidades, mas de sensações que emergem entre um e outro, entre o sujeito e o outro sujeito, entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e meio, ou até mesmo entre sujeito e o objeto-meio. Estamos diante da zona do incerto, do indeterminado, do incalculável, do afecto.

“O afecto não é a passagem de um estado vivido a um outro, mas um devir não humano do homem. [...] não é uma imitação, uma simpatia vivida, nem mesmo uma identificação imaginária. Não é a semelhança, embora haja semelhança. É antes uma extrema contiguidade, num enlaçamento entre duas sensações sem semelhança [...]” (Deleuze; Guattari, 1992, p. 224-25).

Bem, se é razoável considerarmos que os perceptos provocam afectos, ou que as sensações potencializam os devires na dimensão do “entre” desse processo inter-relacional, e considerando ainda que esta afecção ocorre por meio de estímulos sensoriais que sensibilizam e favorecem a produção de sinapses e, conseqüentemente, a expansão de nossa rede neuronal, gerando registros de memória e modificação da plasticidade cerebral, entendemos que algum tipo de aprendizagem ocorrerá. Nesse sentido, metaforicamente, apelidamos esse processo de “pedagogia do entre”, um processo de aprendizagem potencializado através das inter-relações, dos afectos e dos perceptos disparados nessa dimensão intermediária.

Trata-se, pois, de uma experiência de afecção, onde os perceptos são potencializados e disparados por meio da relação entre as partes. Ao relacionarmo-nos com o outro, com o objeto ou com o meio somos afetados, somos estimulados a movermo-nos, a agirmos, a responder aos perceptos, desenvolvendo e potencializando nossas habilidades de expressão e comunicação, de lidarmos com o inesperado, com o risco, com o devir enquanto agimos e produzimos também perceptos, num movimento dialético. Esta habilidade, de estar “aberto” ao risco e saber canalizá-lo de forma expressiva/comunicativa é muito bem vinda quando se fala de atuação na cena contemporânea, principalmente em experiências performativas. FÉRAL (2010, p. 258) aponta que, em suas entrevistas com encenadores sobre as qualidades esperadas nos artistas da cena contemporânea, a maioria deles refere importância, depois da

técnica, à capacidade dos atores saberem arriscar-se em cena, terem grande força de proposição. Neste sentido consideramos que a potência do risco em tornar-se devir poético está diretamente relacionada com as relações estabelecidas e estimuladas no jogo da cena.

Pedagogia do Afeto

Assim, quando nos referimos a uma pedagogia do “entre”, essencialmente estamos considerando todo ensino-aprendizagem decorrente dessas relações com o outro, com o meio, com os objetos, durante o jogo de ações performativas bastante pujante na cena contemporânea. Estas relações, por sua vez, são disparadas por perceptos e disparadoras de afetos, num movimento dinâmico, vivo, imprevisível, rico em potenciais devires poéticos. Dessa forma, o atador ou o performer é estimulado a reagir a todos esses afetos, produzindo respostas através de seus perceptos, resultando numa genuína experiência de aprendizagem, uma aprendizagem por afetos ou ainda, como uma segunda metáfora que propomos, uma pedagogia dos afetos.

Percebemos neste processo um forte estímulo ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como autocontrole, autonomia, autoconhecimento, cooperação, comunicação e expressão, que por sua vez potencializam nossa dimensão cognitiva e o desenvolvimento de outras habilidades, mais específicas do fazer cênico, como saber explorar, identificar e analisar estilos e diferentes poéticas cênicas; experimentar e criar formas poéticas da cena contemporânea; participar, produzir e posicionar-se de maneira crítica e poética em produções cênicas; além de fruir e apreciar esteticamente diferentes manifestações da cena contemporânea. O ensino-aprendizagem baseado em afetos potencializa o desenvolvimento de todas estas habilidades na medida em que nossos sentidos são sensibilizados, nossa percepção é aguçada, nossa rede neuronal é estimulada, produzimos mais sinapses, produzimos mais sentido para o que estamos aprendendo, retemos mais e durante mais tempo aquilo que nos apresenta com sentido e por fim, reagimos/respondemos de forma mais sensorial, cognitiva e afetiva ao aprendizado. Aprender por afetos significa também aprender a reconhecer e por meio das emoções. Segundo CONSENZA e GUERRA (2011, pág.75), as emoções se manifestam através de alterações em nossa fisiologia e processos mentais, mobilizando os recursos cognitivos existentes, tais como a atenção e a percepção. Também alteram nossa fisiologia provocando aproximação, confronto ou afastamento, determinando com frequência as ações que serão realizadas. Isto parece nos colocar na direção de uma formação mais humanizadora, integral, holística, que possibilita o

desenvolvimento não só da dimensão cognitiva como também das dimensões física, emocional, social e cultural.

A presença do atador ou performer na cena performativa, sem a camuflagem da caracterização de uma personagem, colocando-o em um alto nível de exposição e desnudamento nos parece revelar forte potencial de afetação, produzindo perceptos, respostas, (re)ações em si próprio e nos demais participantes, originando o acontecimento performativo de forma relacional, entre o eu e o outro e a partir de todos os afectos e perceptos suscitados entre os corpos. Esse processo de ensino-aprendizagem por afetos sugere corpos em constante (re)configuração, mudança, (des)territorialização. E são justamente essas mudanças que caracterizam a aprendizagem. Nessa perspectiva, aprender também é se (des)construir e (re)construir. Aprender é ser sempre provisório, traçando um paralelo com o pensamento de Deleuze e Guattari que entendiam o ser como uma derivação de devires originários de afetos e expressões.

Para estes autores, em outras palavras, o devir é a natureza da vida, e é sempre um processo de tornar-se através dos outros. A maturidade para Deleuze e Guattari não é uma questão de progredir do devir para o ser, mas de ter uma chance cada vez maior de determinar a natureza dos devires – isto é, em ter maiores habilidades de perguntar para que serve um corpo? Em termos de aberturas e fechamentos do sujeito aos afetos e, então, aos seus possíveis devires em comum com outros. (DAY, 2010, p.7-8)

Assim, podemos olhar para a cena performativa contemporânea com a lente de uma pedagogia dos afetos e considerar seu alto potencial de afetação, de transformação, de experiência de aprendizagem na medida em que afectos e perceptos são compartilhados entre os corpos, originando terreno fértil para a criação e a expressão, concordando com Deleuze e Guattari, criando uma espécie de plano de imanência onde são fertilizados os devires poéticos que potencializam o acontecimento performativo.

Os processos de (des)territorialização da aprendizagem na cena performativa

Aprender é se (des)territorializar? Mas o que é (des)territorialização? Na cena performativa nos (des)territorializamos? Uma pedagogia da cena performativa? Propomos uma reflexão sobre os conceitos de (des)territorialização, cena performativa e suas relações com processos pedagógicos. Partindo da premissa de que aprender passa pela experiência da (des)construção, transformação, buscamos estabelecer relações entre os processos de (des)territorialização da cena performativa e a aprendizagem.

Territorialização e (Des)territorialização

Ao pensarmos território, normalmente nossa linha de raciocínio nos leva à dimensão geográfica, considerando uma porção determinada de terra. Mas isto é muito reducionista tendo em vista a polissemia característica deste termo, que amplia as possibilidades para outras esferas tais como o social, cultural, simbólico e até mesmo as subjetividades. O certo é que, independente da esfera, território significa, em essência, controle de fronteiras, sejam elas geográficas, físicas, sociais, culturais, simbólicas ou subjetivas. Nesse sentido, concordamos com ROSA (2016, p.688) quando afirma que a noção de território vai além da simples visão etológica e mostra-se filosófica, geográfica, histórica e psicológica. O que vai ao encontro desta noção em Deleuze e Guatari, na medida em que território pode ser entendido no campo da subjetividade, como o espaço do sujeito no mundo e a representação do seu desejo.

Então, podemos continuar a reflexão considerando que (des)territorializar é romper com esse controle de fronteiras, é fugir dessas delimitações espaciais, sociais, culturais, simbólicas e até mesmo subjetivas. (Des)territorializar é perder-se do fluxo das coisas, é deixar-se levar por linhas de fuga, e está diretamente relacionado com territorializar na medida em que um se faz na relação de forças com o outro. Ou seja, o território se faz a partir de contenções, delimitações, controle sobre o risco das linhas de fuga, sobre os processos de (des)territorialização, que por sua vez se constitui na premissa de romper com o controle, a contenção, a delimitação, desconstruindo fronteiras, o estabelecido, o território. Para ROSA (2016, P.688) “todos os seres constituiriam territórios se articulando sempre com os

movimentos que os fazem se colocar fora deles, daí territorialização e (des)territorialização constituírem um fluxo cósmico de entradas e saídas de territórios, fazendo parte um do outro”. Territorializar é conter os processos interiores às fronteiras. (Des)territorializar é desconstruir essa contenção e (re)configurar essas fronteiras, (res)significando, a partir de linhas de fuga, o dado, o estabelecido, gerando assim, num movimento dialético, uma nova configuração, um novo território, (re)territorializando.

“Jamais no desterritorializamos sozinhos, mas no mínimo com dois termos: mão-objeto de uso, boca-seio, rosto-paisagem. E cada um dos dois termos se reterritorializa sobre o outro. De forma que não se deve confundir a reterritorialização como o retorno a uma territorialidade primitiva ou mais antiga: ela implica necessariamente um conjunto de artificios pelos quais um elemento, ele mesmo desterritorializado, serve de territorialidade nova ao outro que também perdeu a sua.” (DELEUZE, 1999, P.37)

Nesta linha de pensamento podemos considerar que as instituições tendem a territorializar, significar, conter, controlar. Por outro lado, todos os movimentos, forças, fluxos, sejam individuais ou coletivos, que desestruturam esses territórios, tendem a potencializar linhas de fuga que rompem, fogem ao controle de fronteiras, (des)territorializando, (res)significando. Trata-se, pois, de um processo dialético de significação e (res)significação, de assimilação e acomodação, de aprendizagem a partir da experiência, do risco, do novo. Inferimos então a aprendizagem também como uma espécie de (des)territorialização do já aprendido, de sua (res)significação.

Cena Performativa

Os processos de (des)territorialização podem ser refletidos também sob a perspectiva das ações performáticas. Os estudos antropológicos apresentam uma investigação aprofundada sobre a performance enquanto ação humana, ampliando bastante o “guarda-chuva” de possibilidades analíticas sobre o tema. Nos estudos da performance, Richard Schechner desenvolve investigações relevantes que “olham” para a performance enquanto processo, no campo próprio do fazer e tendo como princípio a ação, corroborando para a abertura do guarda-chuva. Para Schechner, a performance é “étnica e intercultural, histórica e a-histórica, estética e ritualística, sociológica e política” (SCHECHNER apud FÉRAL, 2009, p.198). Quando lançamos um olhar mais específico sobre a performance na arte, percebemos que a concretude das ações, aqui e agora, e a presença desnuda dos performers em ação são características que se destacam, colocando-os em risco, potencializando os devires, as linhas

de fuga, as (des)territorializações. A performance problematiza, de forma sensorial e poética, a territorialidade preestabelecida, a desestabiliza, provocando linhas de fuga que levam à novas possibilidades territoriais iminentes, uma espécie de (re)territorialização. Esta potência desestabilizadora e (re)significadora da performance provavelmente advém da concretude da ação, aqui e agora, sem a territorialização produzida pelos signos teatrais. A performance não representa, ela é. “As play acts, performative are not ‘true’ or ‘false’, ‘right’ or ‘wrong’, they happen” (SCHECHNER, 2002, p.127).

Vivenciamos na contemporaneidade um número cada vez maior de experiências cênicas onde percebemos uma “contaminação” da performance sobre as manifestações teatrais. Signos clássicos do teatro como a hierarquia do texto sobre a cena, caracterização psicológica de personagens, sequência linear da narrativa (ação-reação), recepção passiva, entre outros, são desconstruídos ou até mesmo suprimidos pela potência da ação performática e a corporeidade desnuda do performer em ação. A estas manifestações cênicas “contaminadas” com elementos da performance, Josete Féral denomina teatro performativo:

“(…) transformação do ator em performer, descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia (...)”. (FÉRAL, 2009, p.198)

Esse tipo de experiência cênica performativa provoca uma desestabilização no formato da encenação teatral, (des)territorializando sua estrutura pré-concebida, abrindo caminho para o risco, o inesperado, o que exigirá dos atores e da recepção, habilidades de percepção e proposição que antes não eram solicitadas. Ambos, atores e recepção, serão chamados à ação do aqui e agora. O espetáculo dá lugar ao evento que solicita aos participantes, atores e recepção, uma atitude através de ações e isto nos revela a dimensão política da cena performativa: “(...) o teatro experimentou um desvio performativo por volta dos anos 1960, que o transformou em evento, em lugar de obra acabada” (LICHTE apud FERNANDES, 2013, p. 408). Sobre este processo, concordamos com FÉRAL (2009, p.204) sobre a noção de que a escrita cênica não é hierárquica e nem ordenada; pelo contrário, é caótica e desconstruída. O processo é levado para a cena, ocupando o lugar do produto finalizado. Esta perspectiva, da valorização do processo em detrimento do produto finalizado, da instauração de um evento no lugar do espetáculo fechado formalmente, da experiência cênica, certamente potencializa ainda mais a dimensão pedagógica através do estímulo à (res)significação das

ações, do meio, dos sentidos e do próprio ser. A cena performativa inclui em seus processos criativos o inesperado, a contingência e a oscilação entre o controle e não controle, territorializando, (des)territorializando e (re)territorializando. Isto nos coloca diante da renúncia à representação e a busca pela presença. O ator passa a performer, convidado a realizar, ele mesmo, a ação, aqui e agora, distanciando-se da representação.

“No teatro performativo, o ator é chamado a ‘fazer’ (doing), a ‘estar presente’, a assumir os riscos e a mostrar o fazer (showing the doing), em outras palavras, a afirmar a performatividade do processo. A atenção do espectador se coloca na execução do gesto, na criação da forma, na dissolução dos signos e em sua reconstrução permanente. Uma estética da presença se instaura.” (FÉRAL, 2008, p.201).

Esta presença característica da cena performativa se fortalece justamente nas inter-relações entre o performer e seu corpo, com o outro e com o espaço, todos envolvidos num processo de afetação e (res)significação, (des)territorialização e (re)territorialização que leva à aprendizagem, daí a potência pedagógica desse tipo de experiência cênica. Para FÉRAL (2009, p.205), “o objetivo do performer não é absolutamente o de construir ali signos cujo sentido é definido de uma vez por todas, mas de instalar a ambiguidade das significações, o deslocamento dos códigos, o deslizamento de sentido”. Quanto à recepção, esta também é colocada em situação durante a experiência, chamada a agir, se posicionar, é desestabilizada de sua zona de conforto e levada a (re)ssignificar também. FERNANDES (2013, p.410) afirma que a recepção é colocada “fisicamente dentro do processo, em situação imersiva, o que intensifica o confronto entre ficcional e cotidiano, teatral e real”. Esse processo de (res)significação de sentidos pela recepção expressa, em sua medida, também a dimensão pedagógica da cena performativa.

Pedagogia da Cena Performativa

Refletir uma abordagem pedagógica sobre a cena performativa é no mínimo estimulante, para não falar sobre a complexidade da contenda. Normalmente, quando entramos em contato, seja apreciando ou produzindo, com a arte contemporânea de um modo geral, passamos por uma experiência estética transformadora do olhar, desestabilizadora das nossas certezas, dos nossos territórios. Somos, de algum modo, (des)terretorializados e convidados a (re)territorializar, (re)ssignificar. Assim, já estamos aprendendo algo com a experiência de sensibilização do olhar. CIOTTI (2014, p.63) defende a noção de que a arte contemporânea exerce sua função pedagógica habituando o olhar e o pensamento do homem a

uma sucessão ininterrupta de outras visualidades, bem como a performance provoca mudanças no olhar e na sensibilidade dos indivíduos, tendo uma função pedagógica. Já a pesquisadora Professora Carminda Mendes André (2007), investiga a abordagem pedagógica sobre o teatro pós-dramático, termo cunhado por Hans-Thies Lehmann (2007) para designar aquelas manifestações cênicas que rompiam com as estéticas do teatro dramático e épico. Carminda investiga as manifestações do teatro pós-dramático, tais como o happening, performance e intervenção urbana, na perspectiva da ação cultural, ou seja, enquanto potencial experiência de troca, de ampliação de repertório e, conseqüentemente, de aprendizagem. Defende ainda, um ensino de teatro que interaja com o ambiente, (re)significando-o. Ambas as pesquisadoras, Ciotti e André, reconhecem o potencial pedagógico das manifestações artísticas contemporâneas, principalmente aquelas “contaminadas” pela performance.

Considerando que o performer é exigido em habilidades como técnica, percepção (olhar/escuta), intuições, emoções, respostas/proposições, energia, cognição e que a cultura contemporânea nos apresenta manifestações artísticas mutantes e híbridas, concordamos com Féral (2010, p.257) sobre a necessidade de repensarmos a pedagogia do teatro, o que nos reforça todo o potencial de uma pedagogia da cena performativa. Dessa forma, consideramos como princípios básicos norteadores dessa pedagogia as três conotações apontadas por Schechner (2003) para o verbo *to perform*: I) ser (*being*), relacionado diretamente com o estado de presença do performer; II) fazer (*doing*), indicando as ações e III) mostrar o fazer (*showing doing*), ou seja, abrir o processo para a recepção, constituindo assim, estes três princípios elementares, a experiência performativa, que é lúdica e interativa. Entendemos que o fazer, além de princípio também é o principal eixo norteador da abordagem pedagógica, evidenciando a experiência potencializadora da aprendizagem, e também a realização da cena performativa, assim como afirma FÉRAL (2009, p.201), referindo que “é evidente que esse fazer está presente em toda forma teatral que se dá em cena. A diferença aqui – no teatro performativo – vem do fato de que esse ‘fazer’ se torna primordial e um dos aspectos fundamentais pressupostos na performance”.

Nestes processos, entendemos o performer enquanto um (des)territorializador, que desconstrói o estabelecido, modifica as fronteiras, provocando linhas de fuga, (re)significações e estimulando a aprendizagem, uma espécie de performer-pedagogo.

“Essa desconstrução passa por um jogo com os signos que se tornam instáveis, fluidos forçando o olhar do espectador a se adaptar incessantemente, a migrar de

uma referência à outra, de um sistema de representação a outro, inscrevendo sempre a cena no lúdico e tentando por aí escapar da representação mimética. O performer instala a ambiguidade de significações, o deslocamento dos códigos, os deslizes de sentido. Trata-se, portanto, de desconstruir a realidade, os signos, os sentidos e a linguagem.” (FÉRAL, 2009, p.203-4)

CIOTTI (2014, p.61) nos apresenta a noção de professor-performer enquanto aquele sujeito que age e move seus conhecimentos artísticos e outros “corpos de conhecimento” na direção do aluno. Percebemos nesta noção apresentada pela pesquisadora, de forma implícita, a ideia de um processo pedagógico baseado em ações, experiências, envolvendo professor e alunos, além da dimensão multidisciplinar da formação em relação à expressão “corpos de conhecimento”. Assim, a possibilidade de uma pedagogia da cena performativa nos aponta para um perfil desejado ao pedagogo desses processos: capaz de analisar as práticas à luz das teorias contemporâneas e clássicas; que se posicione de forma aberta e flexível diante destas diferentes práticas e teorias; e que desenvolva conhecimentos multidisciplinares a fim de transpassá-los na análise das práticas contemporâneas e na proposição das experiências performativas que vão constituir a base do processo pedagógico.

Do individual ao coletivo: as multiplicidades e os agenciamentos coletivos

O que são as multiplicidades e os agenciamentos coletivos? Como podemos pensar a aprendizagem em rede? A noção de rede enquanto estrutura que conecta pessoas e informação está presente em nossa sociedade há pelo menos seis décadas. Mas nos últimos trinta anos essa noção tem se expandido de forma exponencial graças, principalmente, ao surgimento da internet, das tecnologias da informação e comunicação digitais, e das redes sociais. A estrutura da rede como a conhecíamos explodiu. Estamos conectados a todos e com qualquer tipo de informação, em tempo real. É nesse contexto de múltiplas conexões que estão inseridos os processos de formação da cena contemporânea. Professores e alunos, artistas e recepção, de alguma maneira estão atuando na e em rede.

Multiplicidades

Fazer parte de uma rede significa navegar por fluxos de informações, comunicar-se com diferentes sujeitos, também navegantes, ter infinitos pontos de partida e de chegada para a navegação, perder-se em diferentes rotas que se apresentam. Enfim, são múltiplas experiências de (des)territorialização e (re)territorialização que certamente potencializam os processos de ensino-aprendizagem. Pensemos um pouco mais sobre a noção de múltiplo aqui considerada. Para DELEUZE e GUATTARI (2000), as multiplicidades são caracterizadas pelas linhas de fuga projetadas no espaço em rede, ou seja, as trajetórias não previstas, os desvios de rota que não são propositais, nos levando a processos de (des)territorialização, considerando que o planejado, o controle, o território, é desconstruído, desestabilizado na medida em que somos lançados para outros caminhos que não aquele previamente proposto para navegação na rede.

“As multiplicidades se definem pelo fora: pela linha abstrata, linha de fuga ou desterritorialização segundo a qual elas mudam de natureza ao se conectarem às outras. (...) As multiplicidades planas a n dimensões são a-significantes e a-subjetivas. Elas são designadas por artigos indefinidos, ou antes partitivos (ces’t du chiendent, du rizome...)”. (DELEUZE & GUATTARI, 2000, p.17-18)

Trata-se, pois, de uma abordagem rizomática sobre a noção de rede, que se constitui em fluxo permanente, uma espécie de (des)configuração (a)estruturante, onde não há apenas uma porta de entrada na rede; n possibilidades de rotas; o risco constante de ser lançado fora da rota (linhas de fuga); múltiplos caminhos, informações, lugares, navegantes, objetos; (des)territorialização e (res)significação constantes. As multiplicidades originadas neste contexto potencializam novos caminhos, novos encontros, inclusive o risco do encontro com o incerto, o duvidoso, o não desejado. Consideremos os contextos de formação da cena contemporânea, seja no âmbito da educação formal ou não formal. Na sala de aula ou na sala de ensaio, os processos pedagógicos planejados sofrem sempre a interferência do inesperado, de outras conexões não pensadas anteriormente, de novos caminhos revelados a partir da experiência iniciada na prática; ainda mais com tantos recursos tecnológicos à disposição que permitem o acesso global e instantâneo à informação. Essas interferências, linhas de fuga, algumas vezes não são percebidas, outras tantas são anuladas com a justificativa de voltar ao programa pré-concebido e assim, perdemos a oportunidade de aceitarmos as multiplicidades enquanto característica dos processos em rede e potencializarmos sua dimensão pedagógica, que entre outras possibilidades destacamos as contribuições para ampliação do repertório cultural, estético e até mesmo cognitivo dos navegantes; permitir análises comparativas entre aquilo que se descobriu com o novo percurso (linha de fuga) e o que estava planejado, problematizando o que é dado com as novas descobertas; e a possibilidade de desenvolver uma visão mais ampla sobre os processos de aprendizagem, bem como sobre aquilo que se está aprendendo.

Agenciamentos Coletivos

Considerando o dinamismo com que se dão as multiplicidades, é claro que existe o risco de não chegarmos a lugar algum nesta navegação em rede. Dessa forma, para que as (re)configurações e (res)significações possam ocorrer, faz-se necessário colocar em jogo com as multiplicidades, os desejos e anseios dos indivíduos, bem como as expectativas de aprendizagem das experiências pedagógicas. Referimo-nos aqui, nas palavras de Deleuze e Guatarri (1998, p.83), aos agenciamentos coletivos. Para os filósofos franceses o agenciamento “é uma expressão da multiplicidade e efetuação do desejo, de caráter heterogêneo e que se apresenta por meio das relações possíveis entre termos de naturezas distintas”, ou seja, ao considerarmos as multiplicidades de um processo pedagógico, esse agenciamento é expresso nas rotas estabelecidas pelo coletivo alunos-professor ou alunos-

alunos; pela escolha daquilo que será investigado, aprofundado; pela problematização de métodos, estratégias e conhecimentos abordados durante o processo. Todo esse processo de agenciamento sofre interferência, principalmente, dos desejos de cada envolvido, dos afetos, das (des)territorializações e (re)territorializações apreendidas. Concordamos com Deleuze (1998, p.65) quando afirma que o agenciamento é sempre “coletivo, põe em jogo, em nós e fora de nós, as populações, as multiplicidades, os territórios, os devires, os afetos, os acontecimentos”.

Os agenciamentos coletivos, além de serem intrínsecos aos processos rizomáticos permeados por multiplicidades, podem ser analisados, em certa medida, enquanto procedimento pedagógico. Na medida em que o professor consegue inserir alguma intencionalidade pedagógica no jogo das multiplicidades, uma perspectiva pedagógica se abre, unindo aos desejos e afetos do grupo, expectativas ou objetivos de aprendizagem que vão configurar nos agenciamentos coletivos. Pelo menos é isto que se espera quando pensamos em um processo pedagógico no coletivo, em rede.

Aprendizagem em Rede

Quando pensamos a noção de rede, logo imaginamos uma estrutura com muitas conexões, formando uma tessitura ou trama de “fios” que se interconectam, expressando organização e resistência. Já a noção contemporânea de rede baseia-se na ideia do rizoma deleuziano, com características como uma rede a-centrada, com infinitas possibilidades de entrada, conexões múltiplas e heterogêneas. Não há uma forma preestabelecida considerando sua (des)territorialização e (re)territorialização contínua a partir dos movimentos, fluxos e agenciamentos coletivos que constituem a dinâmica em rede. Para FERREIRA (2008, p.33), “a rede constitui um campo tensional de forças heterogêneas, conjugando assim a diferença em sua multiplicidade”. Assim, a rede é formada por fluxos, conexões, afetos, multiplicidades e agenciamentos coletivos que proporcionam inúmeras possibilidades de entrada e saída, numa perspectiva horizontal, sem hierarquias pré-estabelecidas. Nesse sentido, CRAWFORD apud FERREIRA (2008, p.32) aponta que “na rede todos são atores, não só os humanos, mas também os não-humanos, já que não existe uma hierarquização entre os entes, que são produzidos e se produzem a cada momento”. Essa noção de rede tem presença marcante nos dias atuais, atravessando praticamente todas as áreas do conhecimento, seja conceitualmente ou como imagem, metáfora nos processos de investigação e produção do conhecimento.

“A compreensão da época em que vivemos apoia-se, cada dia mais, sobre o conceito de rede. A rede atravessa hoje todos os campos do saber – da biologia às ciências sociais, passando pelas ciências exatas – seja como conceito específico, em cada um destes campos, seja como paradigma e imagem do mundo, ou ainda como rede sociotécnicas necessárias a produção do conhecimento.” (PARENTE, 2000. p.171).

Aprender em rede então pode ser compreendido como ter experiências de (des)territorialização, (re)territorialização e (res)significação por meio das multiplicidades e agenciamentos coletivos. Uma atividade de formação que tenha espaço para a intencionalidade pedagógica bem como para os desejos e afetos dos participantes; um planejamento e uma dinâmica que potencialize as conexões entre os agentes, entre os temas e expectativas; que valorize as linhas de fuga, os devires enquanto resultado da fricção entre os desejos e afetos múltiplos, e que podem proporcionar novas rotas que sejam instigantes e carregadas de sentidos para os navegantes. Podemos considerar, nesse sentido, na noção de aula-evento, no sentido performativo, na medida em que as presenças (professor e alunos) são colocadas em ação aqui e agora, numa quase deriva pelas expectativas pedagógicas (programa curricular), desejos a afetos dos agentes.

“O evento envolve performers e espectadores em atmosfera compartilhada e espaço comum que os enreda, contamina e contém, gerando uma experiência que ultrapassa o simbólico. O resultado é uma afetação física imediata que, para a ensaísta, causa uma “infecção emocional” no espectador.” (LICHTE apud FERNANDES, 2013, p.413)

É o professor-performer (CIOTTI, 2014) e também o aluno-performer. Trata-se de uma rede de encontros, onde experiências de aproximação e/ou distanciamento ocorrem entre intencionalidade pedagógica, desejos e afetos; (des)territorializando e (res)significando, (re)configurando, (re)construindo conhecimento e, conseqüentemente, algum tipo de aprendizagem.

Procedimentos de formação da cena performativa na perspectiva de uma educação menor

O que é *educação menor*? Quais os procedimentos pedagógicos da cena performativa? *Site specific*, *depoimento pessoal* e *workshop* podem ser abordados enquanto procedimentos pedagógicos da cena performativa? Neste ponto da nossa investigação, propomos a reflexão sobre a noção de Educação Menor desenvolvida pelo filósofo brasileiro Sílvio Gallo, que por sua vez, baseou-se na ideia de *literatura menor* elaborada por Deleuze. Nosso intento é lançar a lupa da Educação Menor sobre alguns procedimentos de criação e formação da cena performativa contemporânea, destacando elementos (des)territorializantes desses procedimentos que os diferenciam daqueles característicos da pedagogia teatral tradicional.

Educação Menor

A ideia de uma educação menor é um constructo teórico proposto pelo filósofo brasileiro Sílvio Gallo e que tangencia a noção de *literatura menor* em Deleuze. Este desenvolve todo um pensamento, uma teoria concentrada na literatura, apontando para a impessoalidade da escrita e sua conjugação, em fluxos, a “devires-minoritários”:

“Nesse aspecto, há determinadas literaturas que se apresentam como agenciamento, pluralizando linhas de fuga que promovem a criação desses devires, produzindo multiplicidades e efeitos, movimentando-se no seu devir. São como tocas, cheias de entradas. Seus personagens são sempre imagens de desterritorialização, criando fluxos e desfazendo significações.” (DELEUZE apud ROSA, 2016, p.687)

Trata-se, pois, de modificações, adaptações e alterações que se dão no uso da língua, por minorias sociais e culturais, (des)territorializando a língua maior, oficial, do Estado, como os regionalismos por exemplo. Segundo Deleuze e Guattari (2002, p.41) “as três características da literatura menor são a (des)territorialização da língua, a ramificação do individual no imediato político e agenciamento coletivo de enunciação”. É evidente o teor político dessa abordagem, na medida em que uma literatura menor pressupõe a desconstrução

e liberação das “amarras” discursivas da língua maior, instrumento da “sociedade de controle”, segundo Deleuze.

“Assim, a “sociedade de controle” de Deleuze trata da sociedade disciplinar do Foucault, feita ainda mais imanente, pelo treinamento que enfatiza regras linguísticas e outras normas “infra estruturais” para expressão individual e coletiva, particularmente direcionadas à manutenção da reprodução destas normas e do tratamento de outros valores como marginais, do ponto de vista clínico e social (e ameaçador do ponto de vista pessoal e social).” (DAY, 2010, p.9)

Nessa perspectiva, uma literatura que potencialize os discursos de um coletivo e não somente questões de natureza individual, demonstra forte dimensão política, mais especificamente, uma micropolítica na medida em que dá voz ao imediato político, ao enfrentamento de um estado de coisas legitimado como hegemônico, conforme refere ROSA (2016, p.689).

É a partir desta noção de *literatura menor* que Sílvio Gallo (2013), filósofo brasileiro, desenvolve sua teoria sobre uma *educação menor*, referindo-se a dispositivos capazes de “promover um estranhamento no status quo da educação e da filosofia da educação no Brasil” (GALLO apud ROSA, 2016, p.691). Nesse sentido, pensar os processos de formação cênica com um olhar problematizador sobre os currículos e metodologias empregadas tradicionalmente na formação dos artistas da cena nos parece ser uma forma de (des)territorialização pedagógica, promover esse estranhamento apontado por Gallo (2013), e isto nos revela certa potencialidade numa fricção entre a noção de *educação menor* e os processos pedagógicos da cena performativa contemporânea. Segundo GALLO (2013, p.67), trata-se de “compôr um ato de resistência, de ferocidade frente ao controle e normatização estabelecidos pelo projeto macro político da escola e das instituições governamentais”, o que coloca o professor ou o coordenador dos processos pedagógicos, potencialmente como militante, um “professor militante”, que segundo GALLO (2013, p.61), se “recusa a somente anunciar a possibilidade de algo novo (...) e cria as condições para que um campo de possibilidades se instaure”. Trata-se, pois, da (des)territorialização dos processos pedagógicos tradicionais, do controle institucional e dos programas curriculares impostos de forma verticalizada pelo Estado. Olhar para os processos pedagógicos da cena performativa na perspectiva de uma *educação menor* é potencializar o currículo oculto desses processos, e isto passa, necessariamente, pela valorização e estímulo aos agenciamentos coletivos que emergem:

“Uma educação menor evidencia a dupla face do agenciamento: agenciamento maquínico de desejo do educador militante e agenciamento coletivo de enunciação, na relação com os estudantes e com o contexto social. Esse duplo agenciamento produz possibilidades, potencializa os efeitos da militância.” (GALLO, 2013, p. 67)

Isto nos coloca diante da perspectiva de uma *educação menor* ao olharmos para princípios e procedimentos de formação e de criação da cena performativa contemporânea, na medida em que (des)constroem, (des)territorializam toda uma tradição fundada no teatro dramático, textocêntrico, psicologizante, da ilusão; e potencializam a polissemia, o colaborativo, o acontecimento e a hibridização de linguagens colocadas em jogo na cena.

Pedagogia do Espaço

Nesse sentido, fazemos uma reflexão sobre o procedimento *site specific*, a partir da abordagem de Richard Schechner, Antônio Araújo e Stela Fischer. Na década de 1960, tanto na Europa quanto nos EUA, artistas de diferentes linguagens passam a buscar estratégias de reação às condições de circulação, exposição e acesso às obras de arte difundidas em galerias e museus. É neste contexto, envolvendo principalmente as artes visuais, que têm início novos movimentos artísticos como *Land Art*, as *Instalações* e as *Performances*. Todas essas vertentes artísticas apresentavam, dentre outros, um elemento comum: a transgressão das barreiras convencionais entre espaço-obra-recepção, evoluindo para um tipo de manifestação artística que propunha a plena intervenção no espaço: o *site specific*. Neste, a obra de arte se concretiza justamente através das relações de identificação, paralelismo ou tensão estabelecidas entre artista, sua criação, o espaço e a recepção (o público). As propostas de criação engendradas por meio do *site specific* se concretizam, obviamente, através da dimensão artística, porém outros aspectos entram em jogo durante o processo de apropriação e intervenção no espaço específico: elementos arquiteturais (linhas, formas, cores, texturas, luminosidade etc.), elementos topográficos (dimensões, localização, orientação espacial, variações de relevo etc.), a história do espaço, suas características institucionais, sua memória, bem como a dinâmica do fluxo ou permanência de pessoas naquele espaço. As ideias de criação artística, bem como temas ou experiências, são inseridos no contexto espacial específico buscando estabelecer potenciais relações, sejam elas de identificação ou oposição, com os elementos espaciais descritos anteriormente. O *site specific* caracteriza-se justamente através do processo de (res)significação, ou (des)territorialização, de todos os elementos colocados em jogo, ou seja, ideias, temas, experiências e elementos constitutivos do espaço.

Podemos identificar neste processo um movimento dialético no qual a obra de arte é (res)significada pelo espaço e este pela obra.

Geralmente, o *site specific* opera como procedimento de criação ao colocar-se como meio de materialização de ideias e experiências cênicas. Propõe a apropriação e intervenção artística em espaços públicos cuja origem e identidade institucional não estão vinculadas ao teatro, ou seja, espaços não convencionais, “estrangeiros”, desterritorializantes ao teatro mais tradicional, familiar à nossa cultura. Segundo SCHECHNER (1968), trata-se de uma cena em que novas relações são possíveis quando abrimos mão dos assentos fixos e subvertemos o paradigma palco-plateia. Segundo o estudioso da *performance*, esta nova abordagem do espaço específico favorece, naturalmente, o contato corporal entre artistas e a plateia, possibilitando diferentes intensidades interpretativas e a percepção de novas experiências compartilhadas.

O processo de criação de uma encenação em um espaço específico tem como eixo norteador a busca por significados ou sentidos, através da justaposição, sobreposição ou fricção entre a cena, o espaço e a recepção. Neste processo supõe-se que todos – artistas, espaço e público – são “tocados” e transformados, configurando-se assim como uma intervenção artística e social. Podemos considerar então, o *site specific* enquanto um procedimento performativo na medida em que espaços reais são utilizados como elemento disparador de ações dos performers, (res)significando essas ações, a dramaturgia e a própria presença dos performers; bem como estes (res)significam o espaço, num movimento dialético. ARAÚJO (2008, p.175) afirma que “o local da apresentação, evidentemente, afetará também a dramaturgia - que deverá ser reelaborada à luz desse novo elemento - e o trabalho dos atores, o qual sofrerá um redimensionamento radical em razão desta ocupação. Ou seja, o processo de descoberta, exploração e diálogo com o espaço será compartilhado por todos”.

Elemento importante dessa dinâmica dialógica de transformação são as lembranças, as informações, o conhecimento que artistas e recepção possuem sobre o lugar específico. Percebe-se que, para ARAÚJO (2008, p.175), é clara essa dimensão da memória coletiva e do espaço, e o potencial criativo que reside na estimulação e ativação dessa memória, propiciando uma experiência, aos artistas e público, de imersão através das diversas proposições da encenação, (re)ativando o próprio espaço. SCHECHNER (1987) acredita na existência de uma relação viva entre o corpo e o espaço, por meio da qual o primeiro se move. Estes espaços estão vivos porque impregnados de uma memória específica, particular à sua trajetória histórica e cultural.

No que se refere às escolhas dos espaços específicos para as montagens do Teatro da Vertigem (SP), por exemplo, podemos identificar a presença de uma dimensão semântica que se destaca: são ambientes urbanos dotados de conotações específicas que são potencializadas através do jogo cênico de forma a estabelecer, quase sempre, uma fricção entre os temas desenvolvidos pelas peças e a experiência sensorial com o espaço. FISCHER (2010, p.170), referindo-se ao espaço escolhido para a encenação de “O Paraíso Perdido” (1992), afirma que “a exploração espacial e a movimentação dos atores ampliaram os conteúdos semânticos próprios do local de apresentação – igreja – e suscitaram imagens oníricas que contemplavam a temática posta em cena”.

Dessa forma, podemos considerar a existência de uma forte dimensão pedagógica no procedimento do *site specific*, na medida em que as investigações sobre a memória, topografia e arquitetura dos espaços, os jogos lúdicos, as improvisações propostas nos processos que fazem uso dessa apropriação poética do espaço, promovem verdadeiras experiências, (des)territorializações, mudanças no espaço, nas pessoas (alunos, artistas, performers, público), o que caracteriza, em nossa opinião, de certa forma, uma pedagogia do espaço.

Depoimento Pessoal

Passemos agora à reflexão sobre um princípio, muitas vezes empregado, ao mesmo tempo, como procedimento de criação, bastante recorrente na cena performativa contemporânea: o *depoimento pessoal*. A dimensão etimológica dessa expressão remete a testemunho individual, particular, íntimo, sobre alguma experiência vivenciada pelo indivíduo e que pode ter ocorrido de forma participativa ou observada. No contexto das artes cênicas, podemos considerar o *depoimento pessoal* como um princípio de criação, haja vista sua utilização como eixo norteador em procedimentos como as *improvisações* e *workshops*. A princípio, podemos considerar, então, a ideia de uma cena com forte teor pessoal, em que as experiências, memórias e subjetividade do ator são os eixos norteadores para a proposição e realização das ideias colocadas em ação. Apesar deste enfoque de pessoalidade no trabalho do ator adquirir maior destaque e visibilidade a partir da segunda metade do século XX, Constantin Stanislavski (1863-1938) já preconizava, sob a perspectiva de um teatro naturalista, a associação das experiências e vivências pessoais com as características dadas da personagem, no processo de criação do ator, o que em seu sistema era chamado inicialmente de *memória afetiva* e, após um período de experimentação e estudos sobre o ofício do ator, é associado à ideia de *ações interiores*. Nesse caso, o trabalho do ator consiste em, partindo de

suas memórias históricas e afetivas, compreender a personagem em todas as suas dimensões para que, após um período de treinamento, passe a vivenciá-la de maneira que a personagem fictícia se sobreponha ao ator.

Jerzy Grotowski (1933-1999), explorando e ampliando esta abordagem do sistema stanislavskiano, propõe a noção de retomada do duplo corpo-mente, a partir de treinamentos e exercícios específicos que valorizem as características e experiências pessoais do intérprete, considerado pelo encenador polonês mais como um *performer*. Entendemos que, nesta abordagem, a ideia de *performer* esta intimamente associada à ideia de um duplo “eu-eu” que, segundo o encenador, ao mesmo tempo em que observa, age; que é receptivo durante a ação e presente durante a observação. GROTOWSKI (1996, p.78) aponta que “para nutrir a vida do Eu-Eu, o Performer deve desenvolver, não um organismo-matéria, um organismo de músculos, atlético, mas um organismo-canal através do qual as energias circulam, as energias se transformam e o sutil é tocado”. Podemos identificar então, na abordagem grotowskiana, a potencialização da *presença* física e emocional do intérprete no processo de criação, ocasionando a diluição dos limites entre intérprete e personagem, realidade e ficção.

No contexto dos movimentos de contracultura na virada da década de 1960 para 1970, surge a *Performance Art*, que vai intensificar e radicalizar a ideia do *depoimento pessoal*, potencializando a presença do *performer* através do uso de seu corpo e de elementos biográficos (memórias, arquivos pessoais, etc.) na realização das *performances*. PAVIS (1999, p.284-5) afirma que “num sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (enquanto artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz o papel de outro.” Podemos considerar então que o depoimento pessoal é um elemento importante da *performance*, visto que o acontecimento performático é permeado pelas experiências históricas e afetivas do *performer* que se coloca não como personagem mas como pessoa, assim posicionando-se diante de fatos e questões que o envolvem. Neste sentido, COHEN (2007, p.100) aponta que na *performance* “o trabalho passa a ser muito mais individual. É a expressão de um artista que verticaliza todo seu processo, dando sua leitura de mundo, e a partir daí criando seu texto (no sentido sígnico), seu roteiro e sua forma de atuação”. Essa perspectiva de “presentificação” engendrada pelo performer também influenciará os processos de criação na cena contemporânea. Na *Performance Art* há um processo de presentificação que resulta na eliminação da personagem em contraposição à presença física e emocional do *performer*. Esta abordagem coloca-se como campo fértil para o *depoimento pessoal* posto que a ação

performática é resultado direto do posicionamento do *performer* em relação ao outro, ao espaço, ao mundo e a si próprio. Ora, nessa experiência relacional, um dos lados do diálogo tem origem justamente nos princípios, memórias, experiências e vivências do *performer*, que são colocados no jogo de relações proposto, materializando-se num verdadeiro depoimento autoral.

Nas últimas décadas, esse movimento performático vem influenciando cada vez mais as artes cênicas. Consequência disto são os novos estudos e perspectivas sobre a cena contemporânea, como o *teatro pós-dramático* proposto pelo alemão Hans-Thies Lehmann ou o *teatro performativo* proposto pela francesa Josette Feral. Em ambos os casos, guardadas as devidas proporções, é comum a perspectiva performática relativa à presença do intérprete, ao uso de suas referências memoriais e vivenciais no processo de criação e na resultante estética.

“O “depoimento pessoal” presente nesses processos, da mesma forma que o “self as context” das teorias performativas de Richard Schechner e a performance autobiográfica de artistas contemporâneos, como Marina Abramovich, talvez sejam sintomas da necessidade de encontrar experiências “verdadeiras”, “reais”, colhidas em práticas extra-cênicas e vivenciadas na exposição imediata do performer diante do espectador (...)” (FERNANDES, Silvia. 2013, p.413)

Nesse panorama de “contaminação” do teatro pela *performance* é que a encenadora, coreógrafa e bailarina Pina Bausch (1940-2009) irá utilizar o *depoimento pessoal* como principal elemento norteador de seus processos de criação em dança-teatro (*tanztheater*). Trata-se de um estilo artístico que funde movimentos e elementos do cotidiano em suas coreografias. Através da dança, a encenadora alemã constrói uma dramaturgia composta pelas experiências individuais de seus bailarinos, materializadas através de improvisações, selecionadas e editadas pela encenadora-coreógrafa e que resultam num espetáculo. A dinâmica se dá a partir de um jogo de perguntas e repostas, através do qual a encenadora elabora questões a partir de temas previamente estabelecidos por ela ou a partir de “pistas temáticas” ainda não consolidadas, que estimulam os bailarinos a reavivarem suas memórias e experiências para responderem cenicamente, por meio de improvisos. Nessas improvisações, os bailarinos são estimulados constantemente a acessar e redescobrir suas memórias e assumir um posicionamento individual sobre elas. Já nos processos de criação do Teatro da Vertigem, o *depoimento pessoal* encontra algumas consonâncias com a abordagem do princípio em Pina Bausch, principalmente no que se refere ao estímulo do posicionamento individual perante os temas investigados e o aproveitamento de parte das memórias e experiências pessoais dos atores, colocadas em jogo através das *improvisações* e *workshops*, para a construção da

dramaturgia e da própria encenação. Para o Vertigem, o *depoimento pessoal* exige que o ator assuma uma posição, critique, emita uma impressão ou sensação sobre o núcleo temático investigado em cada processo de montagem. Percebe-se, assim como no processo bauchiano, a contribuição do *depoimento pessoal* para o processo de pesquisa e investigação do núcleo temático, e também para a proposição e elaboração de material criativo que acaba incorporado na encenação. Como consequência, tem-se um ator que não apenas representa, mas realiza um “depoimento artístico autoral”, aproximando-o da ideia de *performer*, criador e intérprete, ou, como define o encenador do Teatro da Vertigem, um a(u)tor.

Seja enquanto princípio ou procedimento, o *depoimento pessoal* estimula o resgate de memórias e situações vivenciadas, que são colocadas em jogo por meio de improvisações. Este processo permite uma reflexão crítica sobre as situações e experiências vivenciadas, um processo mesmo de (des)territorialização dessas memórias, com a possibilidade de serem (re)significadas, (re)territorializadas por meio dos jogos de improvisação, que potencializam a dimensão performativa do princípio/procedimento na medida em que valorizam em seu processo, a subjetividade e o posicionamento pessoal dos envolvidos. Novamente podemos considerar a forte dimensão pedagógica da experiência proporcionada pelo *depoimento pessoal*.

Workshop Performativo

Outro procedimento bastante comum nos processos de criação da cena contemporânea é o *workshop*. Lancemos um olhar mais atento sobre sua dimensão pedagógica e seu potencial performativo. A palavra inglesa *workshop* é traduzida para nossa língua numa perspectiva muito singular para nossa investigação: *oficina*. Por sua vez, *oficina*, palavra de origem latina, remete a lugar onde um ofício é exercido. A princípio, nossa reflexão remete então, a um espaço do fazer artístico, mais especificamente, ao “lugar” do exercício do artista cênico, do artesão da cena. Para SCHECHNER (2003), *workshop* está inserido no contexto da *performance*, referindo-se especificamente à etapa de pesquisa ativa no processo de criação. Pesquisa ativa no sentido de justapor conteúdos de caráter histórico, memorial e vivencial do artista com o “fazer” criativo, além de um treinamento através do qual há a possibilidade de se experimentar e ampliar diferentes técnicas e linguagens. Segundo o estudioso da *performance*, trata-se de um procedimento que possibilita uma grande liberdade exploratória durante o processo de criação, e um percurso de intensa experimentação para o qual a retomada de propostas de criação é princípio fundamental. Concordando com Schechner, poderíamos

então considerar o *workshop* como uma oficina de “protótipos” artísticos provisórios, experimentais, inclusive com alto potencial para a (re)elaboração artística de memórias e vivências passadas dos participantes dos processos de criação e formação, ou seja, podemos entender o *workshop*, desde já, como um procedimento de viabiliza o princípio do *depoimento pessoal*.

No contexto da linguagem cênica, o *workshop* é empregado como um procedimento de criação em processos de diferentes grupos da cena contemporânea. Nesse contexto, o procedimento apresenta-se como uma improvisação mais elaborada, que se utiliza dos vários elementos de uma encenação, como sonoplastia, música, figurino, cenografia, iluminação, entre outros, para concretizar, em forma de cena, uma abordagem ou posicionamento do artista a respeito de algum tema ou questão. ARAÚJO (2008, p.192), considerando o uso e o percurso do *workshop* nos processos de criação do Teatro da Vertigem (SP), afirma que se trata de uma “improvisação com maior grau de elaboração, uma ‘quase-cena’, preparada com um ou mais dias de antecedência, e que estimula a visão *individual* de cada ator em relação a um assunto ou problema. Apesar de concebido individualmente, ele pode incorporar outros atores no momento das apresentações. É um dos eixos fundamentais do processo colaborativo e coloca em evidência a função autoral do ator. Tanto como o *canovaccio* ou o roteiro para o dramaturgo, ou a montagem e a ocupação espacial para o encenador, o *workshop* é, para o ator, o seu espaço por excelência de criação e posicionamento artístico”.

Podemos assim considerar o *workshop* um procedimento de criação com forte dimensão experimental, aberta a muitas proposições e a qualquer linguagem, por intermédio do qual, segundo o encenador do Teatro da Vertigem, “o ator deve procurar a tradução artística para a ideia”. Percebe-se claramente a estratégia de estimulação e valorização, através do *workshop*, das proposições individuais dos atores no processo de criação. Nesse aspecto, torna-se evidente também, nos processos em grupo, a importância atribuída ao posicionamento individual dos atores, associando a prática do *workshop* ao *depoimento pessoal* do artista.

Além do aspecto de valorização do discurso autoral do artista no processo de criação e na cena, não podemos deixar de considerar também que a dinâmica de trabalho com o *workshop* potencializa as ideias de criação e promove o contato, mesmo que intuitivamente em alguns casos, do artista com outras áreas além da atuação, como a dramaturgia, a encenação, a iluminação, cenografia, figurino, etc., pois é ele quem deverá conceber, a partir da ideia ou questão investigada, as soluções cênicas provisórias para roteiro da cena, indumentária, som, luz e qualquer outro elemento que considere necessário para concretizar cenicamente sua proposta, além de assumir o papel de diretor, concebendo a encenação de sua própria cena. É

claro que existe a possibilidade do auxílio de outros integrantes do grupo, porém a base conceitual e a organização/direção da cena é de responsabilidade do artista que está propondo o *workshop*. Assim, além das contribuições para o “levantamento” de material criativo para dramaturgia e encenação, o *workshop* também apresenta grande potencial para o estímulo e a apreensão de conhecimento em outras áreas além da atuação. Isto nos coloca diante da potencialidade pedagógica do procedimento, na medida em que possibilita o contato e aprendizagem, por meio da experiência, de diferentes áreas do fazer cênico, como dramaturgia, encenação, visualidades, sonorização, entre outros. Ou seja, podemos considerar a potencialização de uma formação multidisciplinar favorecida por meio do procedimento *workshop*.

Dentro da dinâmica do processo de criação do Teatro da Vertigem (SP), percebemos a forte relação estabelecida entre a pesquisa realizada, seja ela teórica ou de campo, e os *workshops*. Há uma diretriz fundamental estabelecida no grupo de que as propostas engendradas nos *workshops* devem “beber” no material pesquisado por cada um, principalmente no que diz respeito ao tratamento dado à pesquisa de campo. ARAÚJO (2008, p.150-1) afirma que “existe um encaminhamento norteador para a pesquisa de campo, especialmente no caso dos atores. Eles devem, necessariamente, transformar aquela experiência in loco em algum material prático, quer sejam imagens, personagens, improvisações ou workshops. A visita ou encontro precisa ser reelaborado em forma cênica, não podendo se limitar apenas ao plano impressivo-subjetivo dos intérpretes. Além disso, eles devem adotar uma postura de observadores ativos, interferindo, questionando, duvidando, buscando inter-relações – mesmo sem se manifestar explicitamente durante o ato da pesquisa”. Dessa forma, o material produzido através dos *workshops* torna-se síntese cênica provisória de todo um arsenal de conteúdo, informação e experiências adquiridos através das pesquisas, conteúdo este que será desenvolvido pela dramaturgia e retomado a cada rodada de *workshops* realizada. Isto nos leva a refletir sobre outro aspecto fundamental desse processo: a coautoria ou autoria compartilhada, visto que o material produzido através dos *workshops* e que é reelaborado e aproveitado na dramaturgia e na encenação contém parte das proposições de cada um dos participantes, favorecendo assim, o processo colaborativo.

Cabe-nos, na perspectiva desta investigação, problematizar a dimensão performativa do procedimento *workshop*, o que, de nosso ponto de vista, parece não ser tão evidente nos processos do Teatro da Vertigem (SP), na medida em que o procedimento é utilizado para a estruturação de dramaturgia, personagens, e da encenação de um espetáculo teatral, com uma dimensão performativa, mas teatral em sua essência. Nosso intento é refletir sobre o potencial

performativo do procedimento. Assim, valorizamos o fortalecimento da relação entre o princípio *depoimento pessoal* e o procedimento *workshop*, aproximando este último muito mais da noção de evento do que de cena. A ideia é que o artista ou performer concretize seu depoimento pessoal por meio de ações performativas, valorizando sua presença e as interações com o espaço e os demais integrantes do processo. No lugar de um roteiro, personagem, figurino, deve-se elaborar um programa performativo a ser experimentando. A ideia de um *workshop* performativo pode ser entendida como uma ação performativa, depreendida a partir de um *depoimento pessoal*, que potencialize as subjetividades e a opinião pessoal do artista ou performer, resultando numa experiência, um evento que envolve todos os participantes do processo, valorizando a dimensão processual em detrimento de um produto estético resultante.

“Esta concepção de evento, característica fundamental da performance de que se apropria o teatro performativo, vincula-se tanto à ênfase sobre o processo e à situação em detrimento do resultado final, quanto sobre o aspecto lúdico da própria situação interativa envolvendo performers e espectadores enquanto participantes do evento.” (FÉRAL apud SIMONI, 2011, p.06)

Dessa maneira, considerando o *workshop* performativo em processos pedagógicos, há que se considerar a dimensão da experiência, do evento (des)territorializante que coloca em jogo as memórias, certezas, incertezas e vivências do aluno-artista-performer, dialogando com esses mesmos elementos dos demais participantes do processo, o “público”, e potencializando (re)ssignificações, (re)territorializações, transformações que caracterizam a aprendizagem. Também podemos considerar as possibilidades de hibridização de linguagens favorecidas pelas ações performativas, o que nos aponta outra potencialidade pedagógica do *workshop* performativo no que refere à investigação, aquisição e (re)elaboração de conhecimentos sobre diferentes áreas e linguagens como a filosofia, sociologia, antropologia, literatura, artes plásticas, artes cênicas, música, dança, audiovisual entre outras, que se transpassam na realização do workshop, promovendo uma aprendizagem multi e transdisciplinar. Tudo isso nos coloca diante da possibilidade de analisarmos e compreendermos o *site specific*, o *depoimento pessoal* e o *workshop* performativo enquanto procedimentos pedagógicos que tangenciam a noção de *Educação Menor* apresentada inicialmente.

**NAVEGAÇÃO RIZOMÁTICA EM
PROCESSOS DE FORMAÇÃO
CÊNICA**

Nuvem hipertextual: abordagem metodológica de formação para a cena performativa

O que é nuvem hipertextual? O que é navegação rizomática? Como realizar abordagens pedagógicas sobre a nuvem hipertextual? Considerando a nuvem hipertextual como estrutura aberta, que explode com a formalização do hipertexto didático, noção desenvolvida em nossa dissertação de mestrado, cabe refletirmos sobre o que caracteriza essa nuvem hipertextual, sua dinâmica de criação e atualização, bem como seu potencial pedagógico na medida em que a navegação pela nuvem proporciona experiências de (des)territorialização e (re)territorialização de conhecimentos e afetos.

Nuvem Hipertextual

Nosso ponto de partida para a proposição da noção de nuvem hipertextual é o conceito de hipertexto didático desenvolvido em nossa dissertação de mestrado. Considerando a ideia de uma navegação rizomática em processos de formação, deparamo-nos com a necessidade de rever, explodir, abrir, flexibilizar, (des)territorializar a estrutura do hipertexto didático, potencializando sua dimensão rizomática, (re)territorializando outra estrutura que radicalize essa abertura, que possibilite de fato uma leitura/navegação não linear e, assim, consideramos a ideia de uma nuvem hipertextual, que se configure como meio de mobilização, acesso e navegação sobre conteúdos e procedimentos, de forma mais aberta, sem muitas hierarquias, que possibilite diferentes entradas e saídas, favoreça o planejamento de rotas de navegação, mas que também permita alterações propositais e imprevistas nessas rotas. A nuvem hipertextual é constituída por “hiperlinks”, portais, que direcionam a navegação para conteúdos também hipertextuais e multimodais, ou até mesmo para outras nuvens hipertextuais que mobilizam um conjunto mais específico de conteúdos e/ou procedimentos definidos ou “hiperlinkados” pelo professor/coordenador e pelos alunos. No processo pedagógico, esses hiperlinks são propostos, inicialmente, pelo professor/coordenador do processo, a partir de intencionalidades pedagógicas previstas no projeto pedagógico, mas não

são estanques, permitindo sua expansão a partir das demandas dos alunos-artistas bem como da dinâmica dos processos de formação.



Figura 5 - Nuvem hipertextual expandida, utilizada na disciplina de Arte Contemporânea (Graduação Comunicação Social - UNIFACCAMP⁹ - 2016)

Os conteúdos dos hiperlinks compreendem uma diversidade de categorias, tais como de natureza filosófica, epistemológica, conceitual, técnica, poética, procedimental e multimodal, estruturados no formato de texto, imagem, vídeo e som. A nuvem hipertextual é construída e alocada na rede mundial de computadores (internet), através de aplicativos on-line como o WordArt (www.wordart.com), utilizado nesta investigação. A ideia é utilizar todo o potencial do ciberespaço para criar um “espaço liso”, (des)territorializante e fértil para o surgimento de linhas de fuga, devires, exterioridades. Baseamo-nos aqui, na reflexão realizada pelo professor, diretor teatral e filósofo Peter Pál Pelbart sobre o pensamento deleuzeano. PÁL PELBART (2018) nos apresenta a noção de “espaço liso” e “espaço estriado”, relacionando o primeiro com a noção de nomadismo: movimento (des)territorializante, que não possui um território, mas o desfaz, distribuindo-se no espaço, valorizando as ações, os acontecimentos, criando exterioridades, produzindo em torno de si, micromutações, devires, perda de referências e linhas de fuga; já o “espaço estriado” é relacionado com a noção de

⁹ Centro Universitário Campo Limpo Paulista (SP).

coletivos que conjugam a intencionalidade pedagógica e os desejos, anseios e expectativas dos alunos.



Figura 7 - Nuvem hipertextual inicial utilizada na oficina de teatro performativo da UNIFACCAMP (2017) com uma rota de navegação sugerida pelos alunos (acessando os hiperlinks “Haicai” e “Teatro”) e definida a partir dos desejos e expectativas do grupo.

Trata-se de uma navegação em rede, com infinitas possibilidades de rotas, direções, fluxos, conexões, como se dá numa proporção bem mais complexa, nosso processamento e armazenamento neuronal, cuja dinâmica tangencia o conceito filosófico deleuzeano de rizoma. A navegação rizomática testa a capacidade dos navegantes de encontrar começos, rotas e saídas; proporciona uma dinâmica de múltiplas conexões; não possui centro e nem periferia; configura-se como uma estrutura de passagens, atalhos e desvios; potencializa encontros imprevistos, contingências e devires.



Figura 8 - Nuvem hipertextual inicial utilizada na oficina de teatro performativo da UNIFACCAMP (2017) com uma rota de navegação sugerida pelo professor (acessando os hiperlinks “Teatro”, “Haicai” e “Depoimento Pessoal”) e definida a partir das intencionalidades pedagógicas do projeto.

Essas rotas, os sentidos elaborados a partir das conexões entre os “hiperlinks” explorados, bem como as (re)significações, (re)territorializações suscitadas a partir da navegação, configuram mapas de navegação ou, para DELEUZE apud SILVA. (2014, p.72), são “diagramas” que expressam, em alguma medida, a dimensão caótica, imprevista, que potencializa o acontecimento, a experiência da navegação. Durante a navegação, novas demandas, interesses, linhas de fuga, diagramas surgem e provocam a expansão da nuvem hipertextual, ampliando os hiperlinks e as possibilidades de rotas e conexões.



Figura 9 - Nuvem hipertextual expandida utilizada na oficina de teatro performativo da UNIFACCAMP (2017)

Colocar a nuvem hipertextual em jogo, praticar a navegação rizomática, potencializa uma diversidade de abordagens pedagógicas em processos de formação na cena performativa contemporânea. Nesse sentido, é preciso que haja uma intencionalidade pedagógica para caracterizar essas abordagens. Essa intencionalidade, por sua vez, é elaborada a partir do projeto político pedagógico e dos currículos que orientam os processos de formação e pelos objetivos e expectativas do professor/coordenador dos processos, considerando sua atuação como pesquisador e conhecedor das principais demandas do contexto social em que está inserido, da cena contemporânea e de seus alunos. Por outro lado, ao se colocar a nuvem hipertextual em jogo, ou seja, ao se promover a navegação rizomática, essa intencionalidade pedagógica é problematizada, desconstruída a partir dos desejos e anseios dos alunos em relação ao programa proposto, bem como a partir das linhas de fuga suscitadas durante a navegação. Dessa forma, a intencionalidade pedagógica previamente planejada é (des)territorializada e (re)territorializada em função dos agenciamentos coletivos depreendidos do encontro entre o planejado e os desejos, anseios e expectativas do coletivo alunos-professor.

O plano de aula convencional, que apresenta a temática que será abordada, os objetivos de aprendizagem, os conteúdos a serem apreendidos, as etapas sequenciais de desenvolvimento da aula e os instrumentos de avaliação, é substituído por rotas provisórias de navegação, que intrinsecamente incorporam intencionalidades pedagógicas que compreendem objetivos de aprendizagem, conteúdos, caminhos possíveis e formas de avaliação. As rotas provisórias de navegação explodem a estrutura fechada do plano de aula, sem anular seus elementos constitutivos. O que ocorre é a (des)construção, (des)territorialização das abordagens pedagógicas tradicionalmente empregadas, sejam elas liberais ou progressistas, tirando o professor da zona de conforto, colocando-o em risco, exigindo dele uma postura mais ativa e investigativa e dos alunos um protagonismo maior nos processos de aprendizagem; horizontalizando o processo, anulando ou suavizando hierarquias, potencializando afetos, tangenciando assim a noção de uma *educação menor* já desenvolvida nesta investigação.

As rotas de navegação podem ser propostas pelo professor/coordenador do processo, por um aluno, pelo coletivo de alunos, pelo coletivo professor-alunos, ou até mesmo de forma conjugada entre essas categorias, estimulando assim o interesse e envolvimento dos participantes sobre a navegação e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem. A

navegação pode se dar de forma presencial ou à distância, individualmente ou em grupos. Em sala de aula/ensaio, que tenha disponível o sinal de internet, é possível projetar a nuvem hipertextual num telão e realizar a navegação de forma coletiva, a partir de roteiros provisórios propostos pelo professor e/ou pelos alunos; é possível também a navegação individual através de aparelhos de celulares que disponibilizem navegadores de internet, bem como tablets, notebooks e computadores que por ventura estejam disponíveis. Caso essa estrutura tecnológica não exista, é possível a navegação *off-line* por meio da configuração da nuvem no formato físico de um fichário, por exemplo, onde cada compartimento representa um “hiperlink”, e contém materiais impressos com os conteúdos, imagens, esquemas, e até mesmo aparelhos móveis que possuam gravados em sua memória, vídeos e músicas que podem ser acessados sem a necessidade da internet.

Ao navegarmos pela nuvem, podemos experienciar diferentes tipos de abordagens sobre os conteúdos dos hiperlinks: abordagem teórica, abordagem prática ou abordagem teórico-prática. Basicamente, na abordagem teórica, consideramos uma navegação concentrada em conteúdos conceituais, literários e/ou científicos; na abordagem prática a navegação é centrada em conteúdos procedimentais que apresentam técnicas, atividades práticas, situações concretas, propostas de laboratórios, pesquisa de campo, entre outros; já na abordagem teórico-prática a navegação perpassa tanto por conteúdos teóricos quanto práticos, potencializando um diálogo experiencial entre esses conteúdos, estimulando a reflexão crítica e estética, além de fertilizar o campo da experiência para a criação artística. Nesta perspectiva, o papel do professor/coordenador é fundamental na mediação e moderação dos processos de aprendizagem depreendidos da navegação rizomática, bem como perceber, alertar e reconduzir o grupo de alunos quando as linhas de fuga desviarem os navegantes por um longo tempo e a longas distâncias das intencionalidades pedagógicas, propondo (re)conexões com os “hiperlinks” diretamente relacionados a essas intencionalidades, com os objetivos de aprendizagem. Considerando as contribuições da navegação rizomática para os processos de formação na cena performativa contemporânea, essas intencionalidades devem perpassar princípios e procedimentos de criação performativos, tais como aqueles refletidos neste estudo, como o *site specific*, o *depoimento pessoal* e o *workshop*, entre outros, explorando pedagogicamente sua dimensão conceitual, teórica e também processual, prática.

Ilhas referenciais e processuais

O que são ilhas referenciais e processuais na nuvem hipertextual, que potencializam a navegação rizomática? Em nossa investigação, nomeamos metaforicamente os hiperlinks da nuvem como ilhas que são desbravadas nas rotas erigidas da navegação rizomática. Classificamos essas ilhas em referenciais e processuais, sendo que a primeira faz referência à conteúdos conceituais e de referência, enquanto que a segunda apresenta procedimentos pedagógicos e de criação.

Ilhas Referenciais

As ilhas referenciais ou “hiperlinks” referenciais proporcionam o acesso a conteúdos teóricos, conceituais, científicos, literários, críticas de encenações, dramaturgia, que abordam uma diversidade temática, perpassando áreas como a filosofia, antropologia, sociologia, estética, artes cênicas, artes visuais, música, dança, audiovisual, entre outras. A ideia é potencializar a ampliação de repertório estético e cultural por meio da navegação na nuvem e do desbravamento das ilhas compreendidas nas rotas. Nesse sentido, MARTINS (2006) aponta a ampliação de repertório a partir da sistematização de princípios que orientam a elaboração e a abordagem lúdica de dossiês de *encenações modelares* como uma forma de contribuir para a aprendizagem em teatro. Podemos entender essa proposta como a seleção de encenações relevantes para a cena contemporânea, sob o ponto de vista estético, social e até mesmo político, para que possam se tornar objeto de análise e identificação de procedimentos e princípios de criação, que posteriormente sejam apropriados através de jogos de encenação nos quais os participantes tenham a oportunidade de experienciar os procedimentos identificados e refletir, através do jogo, sobre os princípios analisados, contribuindo para a proposição de material criativo em exercícios de encenação durante os quais os integrantes têm a oportunidade de reelaborar ou até mesmo subverter o que foi apreendido, resultando em novas criações. As ilhas referenciais ampliam o universo delimitado pelos dossiês de *encenações modelares*, na medida em que a plataforma do ciberespaço, que abriga a nuvem hipertextual, possibilita infinitas conexões e atualizações, expandindo as possibilidades temáticas e procedimentais.



Figura 10 – Ilhas referenciais na nuvem hipertextual expandida, utilizada no Módulo Avançado de Artes Cênicas UNIFACCAMP (2016)

Ainda considerando a ampliação do repertório estético, MARTINS (2006, p.109) propõe que sejam elaborados diferentes “dossiês” que reúnam informações de diversas naturezas sobre as encenações: “a análise de registros e reflexões sobre espetáculos e a experimentação dos procedimentos de adaptação e montagem do texto utilizados por diretores cujas poéticas cênicas sirvam de referência para o cidadão se relacionar com a diversidade teatral contemporânea”. Podemos identificar, então, a proposição de uma análise comparativa entre diferentes encenações de um mesmo texto e, também, entre procedimentos semelhantes de criação utilizados em diferentes montagens, como um procedimento metodológico que contribui não só para a ampliação das referências estéticas do indivíduo como também para suas competências criativas.

“Neste sentido, a análise comparativa de encenações modelares de um mesmo texto é uma das formas de estimular a ampliação do repertório de instrumentos cênicos do educando. Nossos experimentos comprovaram que estudar a forma como diferentes artistas operam sobre um mesmo material, seja ele um texto clássico – da Antiguidade, ou da Modernidade - ou contemporâneo, estimula o educando a estabelecer comparações entre as diferentes versões cênicas, ampliando sua capacidade de leitura, seu potencial como espectador crítico e de criador da cena.” (MARTINS, 2006, p.111)

Entendemos que essa abordagem proposta pelos dossiês de encenações modelares é potencializada e expandida através da nuvem hipertextual e a navegação rizomática, na medida em que os conteúdos “hiperlinkados” nas ilhas são multimodais, proporcionando uma experiência de navegação mais dinâmica e sensorial, contribuindo para uma aprendizagem,

que além de estimulante e ativa, oferece espaço para os desejos, afetos e expectativas dos participantes do processo por meio dos agenciamentos coletivos erigidos da navegação depreendida, ou seja, a partir dos interesses sobre novas rotas e a exploração de ilhas que não faziam parte do roteiro proposto inicialmente. Vale esclarecer que emprestamos o termo *multimodal* do filósofo e sociólogo francês Pierre Lévy (1999) que faz sua proposição pela perspectiva linguística, referindo-se a informações que colocam em jogo diferentes modalidades sensoriais como a visão, a audição, o tato e as sensações proprioceptivas. Nesse sentido, consideramos a abordagem hipertextual como um meio de produção de conhecimento e até de expressão artística, um campo fértil para a construção e configuração de conteúdos multimodais. A “escrita” e a leitura hipertextual apresentam uma estrutura organizacional multimodal que dialoga diretamente com a dinâmica da informação e comunicação da atualidade. No atual contexto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, a informação é elaborada e disseminada de várias formas, sendo a mais comum e habitual o processamento sequencial, no qual os sentidos são elaborados em etapas concatenadas. Já a abordagem hipertextual da nuvem e a navegação rizomática pressupõem uma rede de saberes que, através de seus “hiperlinks”, ampliam as possibilidades relacionais, criando a possibilidade da elaboração de novos sentidos ou a ampliação daqueles pré-estabelecidos. Para MORAN (2005), trata-se de uma comunicação “linkada” cuja construção do pensamento é lógica, coerente, sem seguir uma única trilha, como em ondas que se vão ramificando em diversas outras. Segundo o autor, cada vez mais processamos as informações de forma multimídia, ou como preferimos chamar em nossa pesquisa, de forma multimodal, cuja leitura pode ser realizada de maneira a superpor diferentes linguagens, compondo uma espécie de mosaico que se conecta com outros tantos.

Assim, as ilhas referenciais proporcionam conteúdos multimodais que estimulam a abordagem teórica sobre conceitos, princípios, gêneros literários, abordagens filosóficas, antropológicas e sociais, além da dimensão cultural sobre o conhecimento. A natureza do conteúdo multimodal e a dinâmica favorecida pela navegação rizomática potencializam a abordagem teórica, tornando-a mais dinâmica, interessante, dialógica, polissêmica e humanizada na medida em que inclui na dinâmica da construção do conhecimento e da aprendizagem, além dos aspectos cognitivos, também os afetos e desejos dos envolvidos.

Já as ilhas processuais apresentam procedimentos de criação e de formação: jogos, propostas de improvisação, pesquisa de campo, programas e dispositivos performáticos, *site specific*, *depoimento pessoal*, *workshops* entre outros. Essa categoria de ilha favorece a abordagem prática por meio da navegação nas rotas propostas. A natureza da ilha processual é potencializar a experiência, seja de formação e/ou de criação, considerando que ao ser explorada, o navegante conhece o procedimento proposto e é estimulado a apropriar-se criticamente dele por meio da vivência. É claro que o conteúdo das ilhas processuais dialogam com as ilhas referenciais, numa perspectiva de infinitas possibilidades de conexões viabilizadas e potencializadas pela navegação rizomática. A ideia é que os procedimentos, dispositivos e propostas “hiperlinkados” nas ilhas processuais tenham como ponto de partida as intencionalidades pedagógicas ou objetivos de aprendizagem do projeto de curso que norteia cada processo de formação, bem como os interesses, desejos e afetos do coletivo professor-alunos envolvido na experiência.



Figura 11 – Ilhas processuais na nuvem hipertextual expandida utilizada no Módulo Avançado de Artes Cênicas - UNIFACCAMP (2016)

Na nuvem acima, podemos identificar em destaque três ilhas processuais: “Improvisação”, que apresenta conceitualmente o procedimento e propõe uma experiência prática de improviso a partir de disparadores temáticos em investigação pelo grupo; “WKS Bárbara Rocha”, que apresenta o registro em vídeo do workshop proposto pela aluna, elaborado como desdobramento do jogo de improviso apresentado na ilha anterior; e “Cena Somos Bowie”, experimento performativo resultado da navegação pela nuvem hipertextual

ilustrada acima. Consideramos então, as ilhas processuais como potencializadores da experiência de aprendizagem com as ilhas referenciais e vice-versa, ou seja, as ilhas referenciais potencializam a abordagem prática sobre as ilhas processuais, num movimento pedagógico dialético que promove o encontro, o diálogo orgânico e processual entre teoria e prática.

Princípios norteadores para a estruturação da nuvem hipertextual

Como construir uma nuvem hipertextual? Quais os princípios norteadores para a construção de uma nuvem hipertextual? Ao propormos conteúdos que constituirão as ilhas da nuvem hipertextual, realizamos escolhas que impactarão diretamente no processo de aprendizagem, nas intencionalidades pedagógicas, na evolução dos indivíduos e do coletivo envolvidos no processo. Nesse sentido, faz-se necessária uma reflexão crítica sobre a construção da nuvem hipertextual e a proposição dos conteúdos das ilhas, levando em conta critérios pedagógicos, éticos e estéticos.

Multimodalidade

O princípio da multimodalidade na estruturação da nuvem hipertextual diz respeito à diversidade de modalidades em que se apresentam os conteúdos das ilhas referenciais e processuais, ou seja, conteúdos textuais, visuais, sonoros e audiovisuais de modo a colocar em jogo, segundo Pierre Lévy (1999), nossos sentidos, tais como a visão, a audição, o tato e também nossas sensações proprioceptivas. A Neurociência aponta a importância da experiência sensorial, que quanto mais diversificada, quanto mais estímulos sensoriais diversificados excitarem nosso sistema nervoso, mais sinapses serão produzidas e mais circuitos neuronais serão criados, originando uma verdadeira rede neuronal responsável pelo armazenamento das informações na memória de longo prazo, contribuindo para uma aprendizagem mais significativa e duradoura, além de possibilitar o acesso mais rápido e mais sensível a essas informações. Outro aspecto da multimodalidade, na estruturação das ilhas na nuvem hipertextual, é que a navegação torna-se mais estimulante e dinâmica, considerando a diversidade e a subjetividade dos processos de aprendizagem de cada indivíduo, ou seja, algumas pessoas aprendem mais visualmente, outras são mais auditivas e outras são mais sinestésicas. Isto nos coloca diante do desafio de tornar a experiência de aprendizagem sensorialmente diversificada, o que consideramos possível através da navegação rizomática pela nuvem hipertextual e suas ilhas multimodais.

Outro princípio importante na estruturação da nuvem hipertextual é o dialogismo que, segundo Bakhtin (2008), é princípio constitutivo da linguagem e pode ser entendido como as relações que se estabelecem entre interlocutores de um discurso, e que sofrem influência e estão sempre em mutação em função do contexto. Na estruturação da nuvem e suas ilhas, entendemos o dialogismo como princípio de conjugação das diferentes vozes, desejos, interesses, necessidades e afetos nessa estruturação, cuja resultante apresenta-se polifônica. Inicialmente, as intencionalidades pedagógicas indicadas pelo programa curricular de cada projeto político pedagógico devem ser contempladas na proposição das ilhas, sejam as referenciais ou as processuais. Isto significa que, na elaboração das ilhas que constituem a nuvem hipertextual inicial, devem ser consideradas as habilidades e competências previstas por meio dos objetivos de aprendizagem do projeto pedagógico que norteia o processo de formação. Assim, num processo de formação sob a perspectiva da cena performativa contemporânea, são relevantes, entre outros, os referenciais teóricos sobre performance, performatividade, happening, intervenção urbana, *site specific*, *depoimento pessoal*, *workshop*, cuja abordagem pedagógica durante a navegação rizomática favoreça o desenvolvimento de competências como a utilização e valorização de conhecimentos historicamente construídos sobre o universo artístico e cultural; a fruição e valorização de diferentes manifestações artísticas e culturais; a participação em práticas performativas diversas, valorizando dinâmicas coletivas e colaborativas; a utilização de forma multi e transdisciplinar de elementos das diferentes linguagens artísticas para expressar e comunicar ideias, experiências, informações e sentimentos em contextos diversificados; utilizar de forma crítica, reflexiva, poética e ética, tecnologias digitais na proposição de ações performativas; desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo na cena performativa contemporânea. Entre as habilidades que devem ser favorecidas pela estrutura de ilhas da nuvem e pela navegação rizomática, destacamos: relacionar as práticas performativas com as dimensões social, cultural, política, estética e ética da sociedade contemporânea; analisar e explorar a potencialidade relacional entre diferentes linguagens artísticas, incluindo as práticas performativas; identificar e utilizar diferentes tecnologias, digitais ou analógicas, para pesquisar, produzir, registrar e compartilhar variadas experiências.

Outra dimensão a ser considerada nessa estruturação e que vai ao encontro do princípio dialógico proposto, são as expectativas e contribuições dos alunos envolvidos no processo pedagógico. O aluno não é uma folha em branco, mas sim, concordando com a

pedagogia libertadora freireana¹⁰, um ser histórico que possui repertório cultural prévio e que está sujeito às transformações da sociedade e que também se modifica com ela. Ou seja, os alunos têm contribuições a dar sobre o programa inicial concretizado na nuvem através das ilhas propostas pelo professor, em função de seu programa curricular. Essas contribuições podem ampliar as ilhas já propostas e/ou problematiza-las, provocando o diálogo entre as intencionalidades pedagógicas do processo e os conhecimentos prévios, desejos e expectativas dos alunos. Dessa forma, ao considerarmos o dialogismo como princípio norteador na proposição/atualização das ilhas referenciais e processuais, obtemos como resultante uma nuvem hipertextual polifônica, que permite e potencializa diferentes vozes, garantindo o espaço para o individual em conjugação no coletivo, nas infinitas conexões em potencial da navegação rizomática, conforme aponta BAKHTIN (2008, p. 23) ao refletir sobre a “vontade individual, então é precisamente na polifonia que ocorre a combinação de várias vontades individuais, realiza-se a saída de princípio para além dos limites de uma vontade. Poder-se-ia dizer assim: a vontade artística da polifonia é a vontade de combinação de muitas vontades, a vontade do acontecimento”.

Ética

Já o princípio da ética, fundamental na estruturação das ilhas na nuvem hipertextual, é considerado nesta investigação a partir de duas perspectivas que se complementam: princípios que orientam o comportamento humano e a noção deleuzeana de ética enquanto estudo de composições. Na primeira perspectiva partimos do pressuposto filosófico que defende a noção de ética como reflexão e estudo dos princípios que orientam, disciplinam ou distorcem o comportamento humano no que refere à observação de normas e valores que organizam as experiências coletivas. Nesse sentido, ao propormos os conteúdos para as ilhas referenciais e processuais, devemos tomar o cuidado de promover/potencializar uma abordagem dinâmica, democrática, política, social e multicultural; praticar e estimular o respeito às diversidades, sem nenhum tipo de discriminação; produzir uma estrutura aberta, dinâmica e dialógica, permitindo aos estudantes incluírem suas narrativas nos processos pedagógicos, estabelecendo diálogos multi e interculturais; promover e potencializar o pensamento crítico reflexivo; auxiliar o aluno na percepção sobre a aprendizagem e seus processos complexos de interação e colaboração; e estimular e promover a autonomia e a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

¹⁰ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

Na segunda perspectiva consideramos a ética enquanto reflexão sobre as atitudes e posicionamentos erigidos na dinâmica da navegação rizomática. Durante esse processo os conteúdos das ilhas são (re)visitados, problematizados, apropriados, atualizados, provocando (re)significações, (re)territorializações a partir de linhas de fuga, devires, rotas não previstas. Isto nos coloca diante do imprevisto no campo das reações, afetações, atitudes resultantes desse processo de (des)territorialização. Para DELEUZE apud PÁL PELBART (2008, p.34) “ninguém sabe de antemão de que afectos é capaz, não sabemos ainda o que pode um corpo ou uma alma, é uma questão de experimentação, mas também de prudência”. Nesse sentido, Deleuze entende a ética como um estudo das composições, “da composição entre relações, da composição entre poderes, dos modos de existência em que resulta tal ou qual composição”, ou seja, uma ética que parte não de pressupostos morais preestabelecidos tão somente, mas principalmente “de avaliar as maneiras de vida que resultam desta ou daquela composição, deste ou daquele encontro, desta ou daquela afetação”. Considerando a abordagem proposta pela navegação rizomática sobre a nuvem hipertextual e o movimento de atualização das ilhas referenciais e processuais, consideramos a perspectiva ética através da reflexão ativa e prudente sobre os afetos, atitudes, posicionamentos e movimentos que emergem dos processos de (des)territorialização, (re)territorialização e (res)significação dos conteúdos e procedimentos.

Teoria e Prática

Por fim, ao propormos as ilhas que constituirão a nuvem hipertextual, consideramos o princípio do diálogo entre teoria e prática, de forma dialética, onde uma deve (re)significar a outra. É justamente da relação entre teoria e prática, potencializada durante a navegação rizomática, que emerge a aprendizagem, tangenciando a noção de pedagogia do entre. Nesse sentido, as ilhas devem contemplar conceitos/princípios e também procedimentos de criação e formação, que devem ser colocados em jogo durante a navegação rizomática. Este princípio, da *teoria e prática*, deve garantir conteúdos na nuvem que permitam a problematização da teoria à luz da prática e vice-versa.

Ao nos apropriarmos, de forma prática, da teoria, entramos em contato com diferentes pontos de vista, o que nos auxilia na tomada de decisões e na proposição de ações contextualizadoras, ampliando nossas perspectivas de avaliação e (res)significação da fundamentação teórica em jogo. Essa interação entre saberes teóricos e práticos também contribui para o desenvolvimento de habilidades e competências importantes para a pesquisa,

para a investigação dos próprios processos de aprendizagem, estimulando a autonomia e a emancipação dos indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos. Esse processo dialógico entre teoria e prática potencializa, de forma dialética, o movimento de reflexão-ação durante a navegação sobre as ilhas referenciais e processuais, ou seja, colocar em jogo os conteúdos dessas ilhas significa refletir sobre eles e vivenciá-los em ação, (res)significando esses conteúdos e os próprios indivíduos numa dinâmica contínua de mudanças, (re)configurações, (re)territorializações. Nessa perspectiva dialógica ente teoria e prática, favorecida pela configuração da nuvem hipertextual e suas ilhas, a experiência de aprender é potencializada, o processo torna-se motivador, estimulando a socialização entre os envolvidos, bem como a reflexão crítica, a tomada de decisão, a autonomia e a sensibilidade na proposição de criações artísticas.

As linhas de fuga na dinâmica dos afetos durante a navegação rizomática

O que são mapas de navegação? Quais as dinâmicas possíveis de navegação? O que são linhas de fuga e fluxo de navegação? Qual a relação entre as linhas de fugas e os afetos durante a navegação? A dinâmica da navegação rizomática é permeada por desvios, linhas de fuga que sensibilizam, afetam os navegantes e provocam devires sensíveis. Os mapas de navegação expressam essas rotas e os processos de (des)territorialização potencializados pelas linhas de fuga e os afetos decorrentes desses desvios imprevistos nas rotas preestabelecidas.

Mapas de Navegação

Os mapas de navegação, na perspectiva da navegação rizomática, são roteiros provisórios, dinâmicos, de mobilidade pelas ilhas que constituem a nuvem hipertextual. Eles indicam a entrada e saída na nuvem, bem como o trajeto, as ilhas exploradas na experiência de navegação; expressam intencionalidades pedagógicas, desejos, anseios, expectativas dos navegantes (professor e alunos), linhas de fuga e devires erigidos da navegação; podem ser propostos individualmente ou coletivamente pelos envolvidos na experiência; e podem ser vivenciados, colocados em prática, tanto presencialmente, em sala de aula/ensaio, quanto à distância, em contexto externo de espaço e tempo.

A proposição prévia de uma rota de navegação ainda não caracteriza o mapa de navegação assim como o entendemos neste estudo, mas sim como se fosse um *decalque* das intenções do navegante, nos aproximando aqui da noção desenvolvida por Deleuze e Guattari (2000, p.23) sobre *decalque* enquanto uma fotografia do mapa, um instantâneo da rota que se pretende realizar, ponto de partida, e que para não ser cristalizado, “é preciso sempre projetar o decalque sobre o mapa”, colocá-lo em jogo através da navegação rizomática. Assim, o mapa é dinâmico, expressa as rotas realmente navegadas, os desvios, as ilhas exploradas não previstas no decalque, as linhas de fuga. Para Deleuze e Guattari apud FERREIRA (2008, p.38), “o mapa está em constante mudança, está sempre se reconfigurando através de movimentos de territorialização e (des)territorialização; expansão e retração; que produzem novas linhas de fuga, assim como novas árvores no rizoma”.



Figura 12 – Rota de navegação proposta pela aluna Mônica Rezende sobre a nuvem hipertextual expandida utilizada na Módulo Avançado de Artes Cênicas do UNIFACCAMP (2016). Podemos identificar o decalque proposto pela aluna, com entrada prevista pela ilha “Mônica”, passando por “Depoimento Pessoal” e saída da nuvem pela ilha “Teatro”.

Dessa forma, o decalque, a rota indicada sobre o mapa, enquanto ponto de partida para a navegação já nasce, de certa forma, ultrapassado, se colocando então na função de referência para a experiência de navegação de fato apreendida. FERREIRA (2008, P.39) aponta que “a utilidade posterior do decalque é justamente o de ser colocado em cima do mapa, para que possamos avaliar que movimentos de expansão e de contenção foram criados, assim como as árvores e as linhas de fuga. Se não tivermos isto como parâmetro, ao invés de produzirmos rizomas, estaremos produzindo grades que aprisionam as multiplicidades e clausuras capazes de obstruir novos agenciamentos”. Nessa dinâmica, o decalque pode ser comparado com o mapa da navegação realizada e proporcionar uma reflexão sobre o que permaneceu da previsão no decalque e quais foram as linhas de fuga, os devires, os desvios suscitados durante a navegação. Isto nos parece uma experiência potencialmente pedagógica, provocando questionamentos sobre as motivações dos desvios, reflexões sobre as novas ilhas exploradas, que não estavam previstas, e seus conteúdos em comparação com as ilhas indicadas na rota do decalque, aproximando assim, a experiência dos nossos processos mentais. Para Peter Pál Pelbart, no curso “O Pensamento Nômade”, realizado pela Revista Cult (2018), “o pensamento não pretende ser a representação/descrição do mundo, mas sim, navega no mundo e vai desentocando, de forma exploratória, mundos diversos, múltiplos mundos, afectos, perceptos, trajetórias e possibilidades”.



Figura 13 – Rota de navegação realizada pela aluna Mônica Rezende sobre a nuvem hipertextual expandida utilizada no Módulo Avançado de Artes Cênicas do UNIFACCAMP (2016). Podemos identificar as ilhas inicialmente propostas no decalque (“Mônica”, “Depoimento Pessoal” e “Teatro”) e os desvios “Cinema”, “Ator” e “Liberdade”.

Assim, concordando com Deleuze e Guattari (2000, p.23), a ideia de mapa diz respeito às trajetórias percorridas pelos navegantes, incluindo desvios, linhas de fuga, derivas e devires transversais sobre a nuvem hipertextual. O mapa de navegação expressa os movimentos mentais, corporais, individuais e/ou coletivos, do evento/experiência de navegação sobre a nuvem hipertextual e suas ilhas referenciais e processuais.

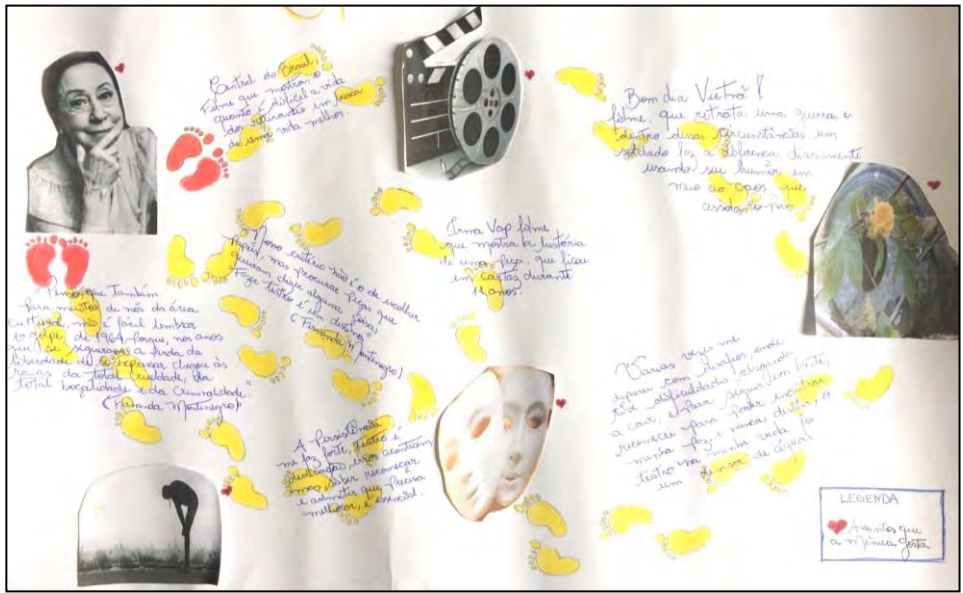


Figura 14 – Registro realizado pela aluna Mônica Rezende sobre o Mapa de Navegação, as linhas de fuga (desvios), bem como algumas reflexões suscitadas na aluna durante sua navegação sobre a nuvem hipertextual expandida utilizada no Módulo Avançado de Artes Cênicas do UNIFACCAMP (2016).

A navegação rizomática caracteriza, como já vimos, a mobilidade pela nuvem, que na prática ocorre por meio de rotas provisórias sugeridas pelo professor/coordenador, pelos alunos, de forma individual ou coletiva, ou por ambos, através de agenciamentos coletivos que conjugam a intencionalidade pedagógica e desejos, anseios e expectativas dos envolvidos nos processos de formação. É uma dinâmica em rede, com muitas rotas possíveis, direções, fluxos, conexões, múltiplas entradas e saídas. Essa dinâmica desafia os navegantes a encontrar entradas e saídas, bem como rotas possíveis; assim como potencializa múltiplas conexões e configura-se como estrutura de passagens, desvios, encontros imprevistos e devires.

Dessa forma, consideramos aqui algumas dinâmicas possíveis favorecidas pela navegação rizomática, mas que não são as únicas na medida em que o processo é aberto, flexível e possibilita diferentes abordagens, rotas e desvios. Para tanto, analisamos as dimensões de *categorias de navegação*, *abordagens* sobre as ilhas e *proposição de rotas*. No que concerne às *categorias de navegação*, consideramos as seguintes dinâmicas:

- ✚ *navegação presencial* – através do uso de diferentes tecnologias (computadores, tablets, smartphones, projetores multimídia, smart TV's, fichários, arquivos, painéis com compartimentos, entre outros) a exploração das ilhas indicadas no roteiro inicial é realizada em sala de aula/ensaio. Caso o acesso à rede mundial de computadores esteja disponível, é possível que essa navegação seja *on-line*, potencializando ainda mais a multimodalidade dos conteúdos explorados nas ilhas. Mas caso este recurso não esteja disponível, é possível navegar de forma *off-line*, ou seja, construir a nuvem hipertextual de forma concreta, através de arquivos, que podem ser digitais (o conteúdo é armazenado na memória digital de computadores, tablets e até mesmo de smartphones) ou fisicamente, por meio de caixas, pastas ou painéis com compartimentos que realizam a função das ilhas e abrigam os conteúdos propostos inicialmente pelo professor e expandidos pelas contribuições dos alunos ao longo do processo. Nesta categoria, na modalidade *on-line*, a navegação pode ser *individual*, através de aparelhos de celulares que disponibilizem navegadores de internet, bem como tablets, notebooks e computadores que por ventura estejam disponíveis; ou *em grupos*, por meio da projeção da nuvem hipertextual num telão ou em uma TV e realizar a navegação de forma coletiva, a partir de roteiros provisórios propostos pelo professor e/ou pelos alunos dependendo dos objetivos propostos.

- ✚ *navegação não-presencial ou à distância* – neste caso, os alunos são convidados a navegar pela rota inicial proposta, em ambientes externos à sala de aula/ensaio, o que normalmente facilita uma navegação *individual*, embora seja possível a organização de um encontro externo entre alunos e a realização da navegação *em grupos*. Nesta categoria é um facilitador a navegação *on-line*, embora, caso seja viável o empréstimo da nuvem física, é possível também o modo *off-line*.

No que concerne às abordagens sobre os conteúdos das ilhas referenciais e processuais, destacamos três possibilidades:

- ✚ *abordagem teórica*, onde a exploração apreendida durante a navegação é concentrada em conteúdos conceituais, literários e/ou científicos. Nesta abordagem as estratégias de exploração passam por leituras, análises de imagens, vídeos e músicas, debates, mesas temáticas e seminários, por exemplo.
- ✚ *abordagem prática*, onde a navegação é centrada em conteúdos procedimentais que apresentam técnicas, atividades práticas, situações concretas, propostas de laboratórios, pesquisa de campo, entre outros. Aqui, as estratégias de exploração perpassam a realização de jogos de improviso, *workshops*, dramaturgismos, elaboração de programas performáticos, performances entre outros.
- ✚ *abordagem teórico-prática*, onde a navegação perpassa tanto por conteúdos teóricos quanto práticos, potencializando um diálogo experiencial, dialético, entre esses conteúdos, estimulando a reflexão crítica e estética, além de fertilizar o campo da experiência para a criação artística. Em nossa opinião, esta é a abordagem que mais potencializa os processos de aprendizagem, na medida em que problematiza a teoria à luz da prática e vice-versa. Há um ganho significativo no desenvolvimento da criticidade sobre os conhecimentos construídos, assim como no desenvolvimento de habilidades e competências artísticas, no que concerne à comunicação e expressividade principalmente.

Em relação à proposição das rotas de navegação iniciais, destacamos cinco possibilidades:

- ✚ *rotas propostas pelo professor/coordenador* - considerando as intencionalidades pedagógicas explícitas no programa curricular e as implícitas no processo de ensino-aprendizagem, o professor/coordenador do processo propõe rotas iniciais que indicam as ilhas a serem exploradas, bem como a entrada e saída na nuvem. A navegação pode ser *presencial* (em sala de aula/ensaio) ou *não-presencial*, *individual* ou *em grupos*, *on-line* ou *off-line*, com uma *abordagem teórica*, *prática* ou *teórico-prática*, sendo esta a última a mais desejável. Aqui o ponto de partida para a navegação são os objetivos de aprendizagem, as habilidades e competências propostas no programa pedagógico de formação, ou seja, as intencionalidades pedagógicas.

- ✚ *rotas propostas por um aluno* - considerando seus desejos, expectativas, afetos, o aluno propõe rotas iniciais com as ilhas a serem exploradas, assim como a entrada e saída na nuvem. A navegação pode ser *presencial* (em sala de aula/ensaio) ou *não-presencial*, pode ser uma rota a ser explorada pelo próprio aluno proponente ou pelos outros alunos e professor/coordenador, de forma *individual* ou *em grupos*, *on-line* ou *off-line*, perpassando por qualquer uma ou todas as *abordagens teóricas*, *prática* ou *teórico-prática*. Nesse sentido, o ponto de partida para a navegação são os desejos e afetos do aluno, o que contribui para o sentimento de pertencimento ao processo de construção dos conhecimentos, estimulando ainda mais o interesse e o envolvimento dos participantes sobre a navegação e, conseqüentemente, os processos de aprendizagem.

- ✚ *rotas propostas pelo coletivo de alunos* – nesse tipo de proposição, os agenciamentos coletivos, os afetos do grupo de alunos, seus desejos comuns é que indicarão a rota a ser explorada. A navegação pode ser *presencial* (em sala de aula/ensaio) ou *não-presencial*; de forma *individual* (cada aluno no seu contexto de espaço-tempo) ou *em grupos*, por meio de encontros organizados externamente; *on-line* ou *off-line*; e transitando entre as *abordagens teórica*, *prática* ou *teórico-prática*. Aqui o ponto de partida para a navegação são os agenciamentos coletivos, o que estimula as trocas, a socialização, a flexibilidade e a cooperação, potencializando processos colaborativos de aprendizagem e de criação.

- ✚ *rotas propostas pelo coletivo professor-alunos* - aqui, a dinâmica é bem parecida com as proposições feitas pelo coletivo de alunos, com a diferença de que o *professor/coordenador* também participa do processo dos agenciamentos coletivos. Nessa perspectiva o professor/coordenador tem ainda mais possibilidade de mediar as rotas de exploração das ilhas, considerando as intencionalidades pedagógicas, atentando para que a navegação não se perca em infinitos desvios que se distanciam cada vez mais dos objetivos de aprendizagem. Não que as outras dinâmicas não permitam essa mediação do professor/coordenador, mas aqui esse processo se torna mais ativo na medida em que todos, alunos e professor/coordenador colocam em jogo seus desejos, afetos e expectativas.

- ✚ *deriva pela nuvem* – partindo de uma entrada qualquer e que, de alguma forma afete o aluno ou o coletivo, inicia-se a exploração das ilhas, permitindo que o próprio fluxo da navegação indique uma rota, caminhos e desvios. Aqui também a navegação pode ser *presencial* (em sala de aula/ensaio) ou *não-presencial*; de forma *individual* ou *em grupos*; *on-line* ou *off-line*; e transitando entre as *abordagens teórica, prática* ou *teórico-prática*. Nesse tipo de dinâmica é essencial o registro, no mapa de navegação, além das rotas percorridas, as motivações, afetações, (des)territorializações erigidas da deriva. É importante refletir sobre o por quê tomou-se tal direção e não outra, por quê explorou-se tal ilha e não outra, de forma que os navegantes foram afetados por esta rota resultante da deriva, o que surge do encontro, da aproximação ou da fricção entre as ilhas exploradas. Em nossa opinião, de todas as proposições de navegação analisadas neste estudo, esta é a mais libertadora na medida em que se liberta das intencionalidades pedagógicas e das expectativas dos alunos, lançando-se sem rumo na nuvem hipertextual e deixando-se levar em fluxo, potencializando ainda mais as linhas de fuga, os devires, as aproximações e os distanciamentos entre os conteúdos das ilhas, emergindo daí potentes (re)significações, (re)territorializações, mudanças, experiências, aprendizado.

Em qualquer uma dessas dinâmicas, a proposta é que a nuvem hipertextual tangencie a noção de “plano de imanência” ou “plano de composição”, de Deleuze e Guattari apud PÁL PELBART (2008, p.36), que aponta a ideia de “plano de proliferação, de povoamento e de contágio”. Dessa forma, a consistência de um “plano de imanência” encontra-se na reunião de elementos heterogêneos e também na forma como favorece acontecimentos múltiplos. Nesse

sentido, a nuvem hipertextual favorece a navegação rizomática e suas dinâmicas na medida em que se aproxima da noção de “plano de imanência” ou “plano de composições”, potencializando os acontecimentos, as transformações, o nomadismo, os devires, as derivas e os espaços lisos. As dinâmicas de navegação devem favorecer o movimento nômade dos navegantes, que desfaz territórios, (de)territorializa, se distribui pelo espaço liso da nuvem, lança-se em linhas de fuga que criam desvios da rota pré-estabelecida, produzindo transformações, devires, (re)territorializações e potencializando o acontecimento, a experiência. Nesta perspectiva, consideramos a navegação rizomática e suas dinâmicas como ato de resistência em relação à “sociedade de controle”, termo cunhado por DELEUZE (2013, p.220) e compreendido por PÁL PELBART (2008, p.06) como “uma intensificação e uma generalização dos aparelhos normalizadores da disciplinariedade, que animam desde o interior nossas práticas comuns e cotidianas”. No caso da navegação rizomática, referimo-nos à resistência às normas disciplinares do sistema educacional, dos programas curriculares oficiais e das pedagogias tradicionais.

Linhas de Fuga

A heterogeneidade e a multiplicidade da nuvem hipertextual favorecem o disparo de linhas de fuga, desvios nas rotas de navegação, o que contribui por sua vez para os processos de (des)territorialização e (re)territorialização, ou seja, contribui para a experiência de aprendizagem. Essa multiplicidade, que para PÁL PELBART (2008, p.02) pode levar à constituição de um “corpo múltiplo”, ou seja, a coexistência de vários corpos em um único corpo, sem que estes percam suas subjetividades, é potencializadora das linhas de fuga. Tomemos a nuvem hipertextual como um “corpo múltiplo”, com suas múltiplas ilhas; a ausência ou baixo nível de hierarquização entre os conteúdos, onde as multiplicidades são livres para se moverem; as ilhas são colocadas em movimento de deslocamento durante as mudanças de rotas, de expansão a partir das atualizações e de acréscimos de novas ilhas; caracterizando um espaço liso. Este espaço liso por sua vez, favorece o fluxo de linhas de fuga durante a navegação, desvios de rota, (des)territorializações, característicos do movimento nômade, que transpassam as ilhas e os navegantes, (re)territorializando-os, (re)configurando ideias, pensamentos, habilidades e competências. Desse movimento é que emergem os devires, da experiência de (des)territorialização provocada pelas linhas de fuga é que os navegantes são sensibilizados, desestabilizados e é desencadeado o “devir sensível” (MARTINS, 2013, p.01), a experiência poética criadora, a aprendizagem.

As linhas de fuga provocam perceptos (percepções e sensações vivenciadas) que afetam os navegantes. Quando um desvio surge, modificando a rota preestabelecida, os navegantes se deparam com o inesperado, com ilhas que não estavam na rota de exploração, provocando, por vezes, o encontro de conteúdos díspares, ocasionando certa desestabilização, uma “experiência liminar”, que segundo FISCHER-LICHTE (2013, p.28) trata-se de “uma experiência de irritação, de desestabilização do eu, uma incapacidade de captar o significado do que é percebido e organizá-lo em uma ordem coerente”, e pode ser percebida com bastante frequência na fruição da cena performativa contemporânea. Essa desestabilização sensibiliza os navegantes, estimulando novas percepções, novos olhares, novos desejos, modificando mais uma vez o movimento, interferindo nos fluxos da navegação, disparando novas linhas de fuga, novos perceptos, novos afetos, num ciclo virtuoso de (re)significações e aprendizagens. Essa dinâmica nos sugere uma aprendizagem pelos afetos, haja vista as (re)configurações, (re)construções, (re)territorializações emergentes dos processos de afetação pelos quais passam os navegantes durante a experiência da navegação rizomática. Processos estes de afetação disparados pela experiência, pela vivência do sujeito com o conhecimento, ou seja, um processo ativo de aprendizagem, onde a ação e a experiência sensorial antecedem a elaboração lógica, cognitiva, uma espécie de pedagogia do afeto. Os navegantes são afetados pelas linhas de fuga disparadas pela navegação rizomática, e ao mesmo tempo, afetam-se uns aos outros e os fluxos da navegação, caracterizando a experiência do encontro.

“Então somos um grau de potência, definido por nosso poder de afetar e de ser afetado. Mas jamais sabemos de antemão qual é nossa potência, de que afectos somos capazes. É sempre uma questão de experimentação. Não sabemos ainda o que pode o corpo, diz Espinosa, só o descobriremos ao longo da existência. Ao sabor dos encontros. Só através dos encontros aprendemos a selecionar o que convém com o nosso corpo, o que não convém, o que com ele se compõe, o que tende a decompô-lo, o que aumenta sua força de existir, o que a diminui, o que aumenta sua potência de agir, o que a diminui.” (PÁL PELBART, Peter. 2008, p.32)

Dessa forma, concordando com PÁL PELBART (2008, p.34), entendemos as mudanças dos indivíduos e do coletivo de navegantes como movimento, (des)territorialização dos afetos, o que nos parece ser potencializado nos processos disparados pela cena performativa contemporânea, estimulando a sensibilidade, a percepção, a criação, associações inusitadas, a ampliação do olhar, as (re)significações, a aprendizagem. Assim, entendemos que esse processo ativo de aprendizagem pelo afeto é muito mais estimulado através de

perguntas do que com respostas. Perguntas que ativem os fluxos da navegação, perguntas-dispositivo, tais como: Com quais ilhas, conceitos, procedimentos minha potência se compõe para ser amplificada? O que, nas ilhas exploradas, tende a diminuir minha potência, meu poder de afetar e ser afetado? Como posso afetar e ser afetado durante a navegação? Como as relações disparadas durante a navegação podem compor-se para formar novas relações, mais expandidas, mais intensas e significativas? Essas perguntas-dispositivos estimulam as linhas de fuga, e conseqüentemente, a afetação dos navegantes, criando uma espécie de “cartografia dos afetos” (FERREIRA, 2008, p.37) produzidos na experiência e expressos nos mapas de navegação.

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA
CENA PERFORMATIVA**

Procedimentos pedagógicos na perspectiva da navegação rizomática

Nuvens Iniciais

Nos processos de formação, a nuvem hipertextual inicial é elaborada a partir das intencionalidades pedagógicas, dos objetivos de aprendizagem, das habilidades e competências previstos no programa curricular; e considerando os princípios da *multimodalidade*, *dialogismo*, *ética* e o diálogo entre *teoria e prática*. Existem vários aplicativos on-line (internet), alguns pagos outros gratuitos, que disponibilizam ferramentas para a elaboração e alocação dessas nuvens hipertextuais. Neste estudo utilizamos o aplicativo WordArt (www.wordart.com), software on-line gratuito desenvolvido para elaboração de nuvens de tag's ou nuvens de palavras, através do qual podemos reunir em uma nuvem as expressões e termos que interessam ao processo pedagógico. Este software de elaboração da nuvem permite que se associe a cada um dos termos ou expressão, um endereço de sítio na rede mundial de computadores (internet), de modo que quando selecionamos e clicamos sobre um desses termos, somos direcionados para o seu conteúdo.

Após a nuvem hipertextual inicial ser apresentada ao grupo de alunos e o professor/coordenador realizar um diagnóstico sobre os conhecimentos prévios, as demandas e expectativas dos alunos, as ilhas que configuram a nuvem até então devem ser revistas, atualizando-se seus conteúdos e criando-se novas ilhas que dialoguem com o contexto percebido no grupo. Neste momento, é possível o professor/coordenador considerar intencionalidades pedagógicas que não estão explícitas no programa curricular, mas que a partir de sua sensibilidade, percebe essa necessidade através do contato, da experiência, dos processos de afetação pelos quais passa com os alunos. A nuvem hipertextual inicial é o ponto de partida para o planejamento e início dos processos de formação investigados neste estudo. É a nuvem inicial que reúne as intencionalidades pedagógicas, as demandas dos alunos, os conteúdos que serão explorados e, potencialmente, as dinâmicas metodológicas que emergirão durante o processo de navegação, bem como estratégias implícitas de avaliação do processo de aprendizagem. Vejamos alguns exemplos desse processo:

<p>Curso de Comunicação Social Disciplina: Arte Contemporânea</p>
<p>Ementa: As novas tendências e fundamentos da Arte contemporânea. Novas experimentações e mudanças: estilos, materiais e técnicas. Pop art, minimalismo; arte conceitual; Performance; Instalação; Arte e tecnologia. O multiculturalismo, a pluralidade e crítica social na pós-modernidade. A arte do presente.</p>
<p>Objetivos: (1) Conhecer e compreender o desenvolvimento das principais manifestações artísticas dos séculos XX e XXI. (2) Desenvolver uma visão crítica e estética sobre a produção artística contemporânea. (3) Compreender os elementos estéticos, históricos e sociais envolvidos nas experimentações artísticas contemporâneas.</p>
<p>Conteúdos: A ideia de arte na contemporaneidade; Arte Moderna x Arte Contemporânea; O hibridismo de linguagens artísticas na contemporaneidade; Arte Conceitual; Happening e Performance Art; Minimalismo; Pop Art; Instalação e Intervenção Urbana; Arte e Tecnologia; Multiculturalismo e Crítica Social; Novas experimentações.</p>

Formulário 1 – Plano de Ensino da disciplina de Arte Contemporânea do curso de graduação em Comunicação Social (UNIFACCAMP)



Figura 15 – Nuvem hipertextual inicial proposta para a navegação rizomática na disciplina de Arte Contemporânea do curso de graduação em Comunicação Social (UNIFACCAMP - 2017)

Curso Livre de Teatro UNIFACCAMP
<p>Ementa: O Curso Livre de Teatro do Centro Universitário Campo Limpo Paulista é voltado para pessoas a partir de 18 anos que desejam iniciar na linguagem cênica. Discute e propõe a experimentação de princípios e procedimentos das estéticas do teatro dramático, teatro épico e teatro performativo.</p>
<p>Competências:</p> <p>(1) Utilizar e valorizar conhecimentos historicamente construídos sobre o universo artístico e cultural. (2) Fruir e valorizar diferentes manifestações artísticas e culturais. (3) Utilizar de forma multi e transdisciplinar, elementos das diferentes linguagens artísticas para expressar e comunicar ideias, experiências, informações e sentimentos em contextos diversificados.</p> <p>Habilidades:</p> <p>(1) Analisar e explorar a potencialidade relacional entre diferentes linguagens artísticas, incluindo as práticas performativas. (2) Expressar-se artisticamente, apropriando-se de repertório estético diversificado, incluindo elementos de linguagem das práticas performativas.</p>
<p>Conteúdos:</p> <p>Ações físicas (Stanislavski); Jogos Teatrais (Koudela); Construção da personagem; Estranhamento, distanciamento, historicização e narratividade (Brecht); Performance (Schechner); Performatividade (Féral); site specific; depoimento pessoal; intervenção urbana.</p>

Formulário 2 – Plano de Ensino do Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP -2017)



Figura 16 – Nuvem hipertextual inicial proposta para a navegação rizomática no Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP - 2017)

Módulo Avançado de Artes Cênicas UNIFACCAMP
<p>Ementa: O Módulo Avançado de Artes Cênicas do Centro Universitário Campo Limpo Paulista é voltado para pessoas a partir de 18 anos, iniciados na linguagem cênica, e que desejam aprofundar seus estudos e ampliar suas técnicas para as artes cênicas. Discute e propõe a experimentação de princípios e procedimentos da cena performativa contemporânea.</p>
<p>Competências:</p> <p>(1) Utilizar e valorizar conhecimentos historicamente construídos sobre o universo artístico e cultural. (2) Fruir e valorizar diferentes manifestações artísticas e culturais. (3) Utilizar de forma multi e transdisciplinar, elementos das diferentes linguagens artísticas para expressar e comunicar ideias, experiências, informações e sentimentos em contextos diversificados. (4) Participar de práticas performativas diversas, valorizando dinâmicas coletivas e colaborativas. (5) Utilizar de forma crítica, reflexiva, poética e ética, tecnologias digitais na proposição de ações performativas. (6) Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo na cena performativa contemporânea.</p> <p>Habilidades:</p> <p>(1) Analisar e explorar a potencialidade relacional entre diferentes linguagens artísticas, incluindo as práticas performativas. (2) Expressar-se artisticamente, apropriando-se de repertório estético diversificado, incluindo elementos de linguagem das práticas performativas. (3) Relacionar as práticas performativas com as dimensões social, cultural, política, estética e ética da sociedade contemporânea. (4) Identificar e utilizar diferentes tecnologias, digitais ou analógicas, para pesquisar, produzir, registrar e compartilhar variadas experiências artísticas.</p>
<p>Conteúdos:</p> <p>Performance (Schechner); Performatividade (Féral); site specific; depoimento pessoal; workshop, intervenção urbana; programas performativos.</p>

Formulário 3 – Plano de Ensino do Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)



Figura 17 – Nuvem hipertextual inicial proposta para a navegação rizomática no Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Analisando os programas pedagógicos acima e suas respectivas nuvens hipertextuais iniciais, podemos perceber o movimento metodológico da estruturação do programa em ilhas referenciais e processuais que compõem a nuvem. As possibilidades de formatos são bem variadas, possibilitando a ênfase em alguma ilha, através das cores e fontes utilizadas para nomeá-las; ou mesmo um design mais homogêneo que não dá ênfase a nenhuma ilha em específico. Os conteúdos “hiperlinkados” nas ilhas iniciais são selecionados pelo professor/coordenador. Nos exemplos acima, as ilhas são constituídas de conteúdos conceituais, textos, hipertextos com conteúdo multimodal, vídeo documentários, vídeos com amostras de experimentos cênicos e performativos, performances e verbetes que apresentam determinado princípio, técnica ou procedimento.

Apresentação da Nuvem

Logo no primeiro encontro com o grupo de alunos, o professor/coordenador apresenta a proposta pedagógica do curso, utilizando a nuvem hipertextual inicial para explicar sobre o programa, os objetivos e a abordagem metodológica proposta: a navegação rizomática. É importante que neste momento o professor/coordenador explicita os objetivos da abordagem e faça uma breve panorâmica, comentando resumidamente sobre os conteúdos das ilhas que compõem a nuvem inicial, enfatizando que estes conteúdos poderão ser atualizados e ampliados ao longo de sua exploração, com as contribuições de todos os alunos participantes do processo, bem como do próprio professor. Este também é o momento do professor/coordenador utilizar alguma estratégia diagnóstica para identificar os conhecimentos prévios dos alunos, bem como seus desejos e expectativas em relação ao processo de formação e seus princípios norteadores. Em nossa investigação utilizamos duas estratégias. A primeira, utilizada com alunos não-atores do Curso de Comunicação Social (UNIFACCAMP), foi uma roda de conversa por meio da qual os alunos puderam verbalizar o que já conheciam sobre o programa apresentado, bem como seus desejos e expectativas em relação ao curso. Durante a discussão, todas as contribuições em termos de temas, experiências e procedimentos, sobre os quais os alunos manifestaram interesse, foram registradas pelo professor/coordenador, que num outro momento, quando de seu planejamento pedagógico, acrescentou novas ilhas na nuvem hipertextual que expressavam essas demandas do grupo de alunos. Outra estratégia utilizada foi um jogo de perguntas e respostas no formato de “Quiz”, uma estratégia lúdica, com o principal objetivo de conhecer melhor os integrantes e o grupo como um todo, os próprios integrantes se conhecerem mais, a integração de todos

os envolvidos, levantar conhecimentos prévios dos participantes sobre a noção de rizoma e do eixo temático do curso, e ao mesmo tempo já inserir o grupo no fluxo de linhas que constitui a multiplicidade desse grupo.

Optamos então pelo formato de projeção das perguntas num telão e os participantes foram informados sobre o tempo para respondê-las: quinze segundos. As respostas deveriam ser registradas em uma ficha distribuída previamente. As perguntas envolviam desde aspectos pessoais, sociais, culturais, ideológicos e específicos sobre as noções de rizoma e performatividade:

<i>Idade?</i>	<i>Religião?</i>
<i>Profissão?</i>	<i>O que agrada?</i>
<i>Estado civil?</i>	<i>O que incomoda?</i>
<i>Filhos?</i>	<i>O que mudaria?</i>
<i>Onde mora?</i>	<i>Um grito?</i>
<i>Cor?</i>	<i>Teatro?</i>
<i>Comida?</i>	<i>Rizoma?</i>
<i>Bebida?</i>	<i>Performance?</i>
<i>Um lugar?</i>	<i>Performativo?</i>
<i>Uma música?</i>	<i>Pós-dramático?</i>
<i>Um artista?</i>	<i>Depoimento Pessoal?</i>
<i>Trabalho?</i>	<i>Site Specific?</i>
<i>Lazer?</i>	<i>Workshop?</i>
<i>Família?</i>	<i>Citação?</i>
<i>Amizade?</i>	

Utilizando as fichas respondidas durante o Quiz, atualizamos a nuvem hipertextual inicial. As novas ilhas inseridas na nuvem, tanto a partir da primeira estratégia quanto da segunda, necessitam ser associadas, “hiperlinkadas”, à conteúdos. Estes devem expressar e problematizar os desejos e expectativas dos alunos, levando em consideração também, os princípios da *multimodalidade*, *dialogismo*, *ética* e o diálogo entra *teoria e prática*. Nesse sentido, aquelas novas ilhas que indicarem uma relação com conceitos, princípios e procedimentos da cena contemporânea, o próprio professor/coordenador pode pesquisar, selecionar e associar conteúdos que considere relevante para o contexto do processo de formação, embora isso não seja uma regra, podendo também atribuir aos alunos esse trabalho. As demais ilhas, que indicam conteúdos mais genéricos, pessoais, ideológicos, políticos, sociais, culturais de modo mais abrangente ou pessoal, é aconselhável atribuir aos alunos a função de pesquisar, selecionar e associar esses conteúdos às ilhas na nuvem. Para isto, os

alunos precisam ser orientados sobre os princípios da *multimodalidade*, *dialogismo*, *ética* e o diálogo entre *teoria e prática*, que devem nortear a elaboração da nuvem e de suas ilhas, bem como necessitam ter acesso ao *login/senha* do aplicativo para que possam inserir os endereços dos sítios que contêm os conteúdos a serem associados. Este procedimento favorece a introdução, desde o início do processo, dos desejos, expectativas e afetos dos alunos no processo da navegação rizomática.

Nuvens Expandidas

A partir do segundo encontro já teremos uma nuvem hipertextual atualizada, diferente da nuvem inicial, agora ampliada com as contribuições dos alunos e, da parte do professor/coordenador, com intencionalidades pedagógicas que não estavam explícitas no programa curricular. Este processo de atualização e ampliação das ilhas referenciais e processuais não é estanque, e continuará durante todo o tempo de duração do processo de formação, na medida em que a navegação rizomática provocará fluxos de mobilidade sobre a nuvem, que por sua vez suscitará linhas de fuga, desvios nas rotas, afetando os navegantes e emergindo novos desejos, anseios, sugestionando novos conteúdos a serem explorados, novas ilhas a serem inseridas na nuvem. Outra situação de ampliação da nuvem é a estratégia de inserir ilhas contendo o registro verbo-visual (texto/imagem/vídeo) de exercícios, jogos, improvisações, depoimento pessoal e workshop realizados pelos alunos ao longo do processo. Desse modo, a nuvem hipertextual é atualizada e ampliada durante todo o processo, a partir dos desejos e afetos que emergem da navegação, tornando a nuvem hipertextual a expressão visual daquele coletivo, reunindo numa estrutura em rede, seus desejos, afetos, conhecimentos, criações. E não só reúne como coloca em conexão, em potencial diálogo, seja de aproximação ou de fricção, com outros desejos, anseios, afetos e conhecimentos. A nuvem expandida reflete os movimentos, os fluxos, os devires que emergem do processo pedagógico depreendido na perspectiva da navegação rizomática. Vejamos alguns exemplos de nuvens expandidas elaboradas a partir das nuvens iniciais apresentadas anteriormente:



Figura 18 – Nuvem hipertextual expandida elaborada a partir da navegação rizomática no Curso de Comunicação Social – Disciplina de Arte Contemporânea (UNIFACCAMP - 2017)



Figura 19 – Nuvem hipertextual expandida elaborada a partir da navegação rizomática no Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP - 2017)



Figura 22 – Workshop performativo proposto a partir da *navegação por nuvens consonantes*, registrada no mapa de *navegação acima* - Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Navegação por ilhas dissonantes – consiste numa rota que explore ilhas com conteúdos díspares, a princípio, que dialogam por distanciamento, tais como princípios, procedimentos, temas, conceitos ou poéticas que apresentem certo distanciamento. No exemplo abaixo, temos uma rota que perpassa as ilhas “Teatro”, “Depoimento Pessoal”, “Ator” e “Performance”. Nesta navegação podemos estimular linhas de fuga, desvios suscitados a partir da fricção entre os conteúdos das quatro ilhas e resultar em uma mesa de debate com o coletivo professor-alunos, levando à reflexão sobre diferenças, distâncias, ruídos entre os conteúdos das ilhas exploradas.



Figura 23 – Rota de *navegação por nuvens dissonantes* - Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Navegação por ilhas referenciais e processuais – consiste numa rota que explore ilhas de conteúdo conceitual, temático, filosófico, sociológico, referências poéticas e outras ilhas que contenham procedimentos de criação e/ou propostas de jogos ou improvisações. No exemplo abaixo, temos uma rota que perpassa as ilhas “Intervenção Urbana”, “Jundiaí” e “Fotografia”.

A ideia é colocar em jogo, em diálogo, os conteúdos das ilhas exploradas, provocando aproximações ou distanciamentos, fricções, linhas de fuga, desvios suscitados a partir da fricção entre esses conteúdos e resultar, por exemplo, em um experimento performativo que jogue com a linguagem da fotografia e as práticas de intervenção urbana na cidade de Jundiaí (SP).



Figura 24 – Rota de navegação por nuvens referenciais e processuais – Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP - 2018)



Figura 25 – Intervenção urbana proposta a partir da navegação por nuvens referenciais e processuais, registrada no mapa de navegação acima – Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP – 2018)

Navegação por ilhas referenciais – consiste numa rota que explore ilhas de conteúdo exclusivamente referencial, tais como princípios, conceitos, temas, referências poéticas, entre outros. No exemplo abaixo, temos uma rota que perpassa as ilhas “São Paulo”, “David Bowie” e “Fotografia”. A ideia é refletir sobre o conteúdo das ilhas exploradas e colocar em jogo, em diálogo, esses conteúdos, promovendo discussões, debates, seminários e desdobrando-se em um depoimento pessoal cênico, poético, performativo que explore a leitura, a relação pessoal do aluno, os afetos erigidos de sua investigação, reflexão e até de vivências anteriores com a cidade de São Paulo, o cantor britânico David Bowie e a linguagem da fotografia.



Figura 26 – Rota de navegação por nuvens referenciais - Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)



Figura 27 – Depoimento pessoal cênico dos alunos Bárbara de Jesus e Anderson Paulo proposto a partir da navegação por nuvens referenciais registrada no mapa de navegação acima- Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP – 2016)

Navegação por ilhas processuais – consiste numa rota que explore ilhas de conteúdo exclusivamente processual, tais como procedimentos de criação ou propostas de jogos e improvisações, entre outros. No exemplo abaixo, temos uma rota que perpassa as ilhas “Site Specific”, “Depoimento Pessoal” e “Intervenção Urbana”. A proposta é refletir sobre o conteúdo das ilhas exploradas, analisando e refletindo sobre a dinâmica dos procedimentos explorados, desdobrando-se em um experimento performativo, por exemplo, que explore as potencialidades poético-narrativas dos espaços na cidade, na perspectiva performativa do depoimento pessoal, da presença dos alunos no espaço-tempo do aqui e agora.



Figura 28 – Rota de navegação por nuvens processuais - Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)



Figura 29 – Experimento performativo proposto a partir da navegação por nuvens processuais, registrado no mapa de navegação acima - Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP – 2016)

Essas são apenas algumas possibilidades de navegação potencializadas pela nuvem hipertextual e que tangenciam a perspectiva rizomática. São proposições de navegação que podem partir do professor, de algum aluno, do coletivo de alunos ou do coletivo professor-alunos, cada um em função de suas intencionalidades, desejos, expectativas e afetos, que se conjugam através dos agenciamentos coletivos suscitados no processo. O registro (texto, imagem, áudio, vídeo) dos experimentos, dos depoimentos pessoais, workshops, reflexões, debates, seminários podem compor novas ilhas, contribuindo para a expansão da nuvem hipertextual e, conseqüentemente, para a potencialização da navegação rizomática. Essa dinâmica demonstra-se bastante estimulante e expansiva, na medida em que, quanto mais se navega pela nuvem hipertextual, mais se expande seu universo de ilhas, potencializando o surgimento de mais devires.

Dramaturgismo hipertextual

Dramaturgia x Dramaturgismo

Tradicionalmente o termo dramaturgia é empregado para caracterizar a criação, a escrita de peças teatrais. Do grego *dramaturgia*, refere-se à composição de dramas. Segundo PAVIS (2011, p.113), “é a técnica (ou poética) da arte dramática, que procura estabelecer os princípios de construção da obra, seja indutivamente a partir de exemplos concretos, seja dedutivamente a partir de um sistema de princípios abstratos”. Isto nos remete a um trabalho essencialmente de mesa, que antecede a construção da encenação, do jogo de cena que emerge do texto, da peça escrita. Já o termo dramaturgismo, mais comumente utilizado no Brasil, tem origem na palavra alemã *dramaturg*. Segundo PAVIS (2011, p.117), dramaturgismo “designa atualmente o conselheiro literário e teatral agregado a uma companhia teatral, a um encenador ou responsável pela preparação de um espetáculo”. Nesse sentido, podemos entender o dramaturgismo como um processo de leitura e análise crítica do processo de migração do texto para a cena, um olhar crítico sobre o processo de estruturação da cena, ou mesmo o trabalho de construção dramaturgica sobre o material produzido na sala de ensaio. Trata-se, pois de um trabalho de contextualização crítica, de pesquisa e adaptação cênica sobre o texto ou a peça teatral.

Dramaturgismo *in progress*

Na sua essência, o *dramaturgismo* ocorre *in progress*, durante o processo de migração do texto para a cena e mesmo durante a abertura da cena para a recepção, por meio das atualizações, ajustes e adequações realizadas em função da resposta percebida na abertura, ou seja, é um processo de estruturação dramaturgica que ocorre durante e a partir do processo de criação e produção da cena. Podemos considerar então que o processo de dramaturgismo possui uma dimensão colaborativa, considerando as contribuições da dramaturgia (texto), dos artistas envolvidos no processo de criação e estruturação da cena, bem como da recepção e suas respostas à experiência cênica vivenciada; é potencializado a partir dos devires suscitados durante o trabalho de pesquisa, a experimentação em sala de ensaio e as aberturas para a recepção; é dialógico em relação aos desejos e afetos dos participantes do processo, bem como ao contexto social, político e cultural no qual a experiência cênica está envolvida, levando em consideração que a estrutura dramaturgica é contaminada pelos movimentos e

situações que pulsam nos indivíduos e na sociedade contemporânea. Ou seja, o dramaturgismo *in progress* refere-se à estruturação dramática que ocorre durante e a partir dos processos de criação, produção e fruição da cena.

Dramaturgismo e Navegação Rizomática

Na perspectiva da navegação rizomática, a própria dinâmica de exploração e expansão das ilhas referenciais e processuais, as linhas de fuga, os desvios que provocam devires sensíveis e o surgimento de novas ilhas, pode ser considerada uma dinâmica de dramaturgismo, na medida em que os fluxos da navegação transpassam temas e situações, provocando afetos, (res)significações, (re)construções, de forma poética, potencializando experiências performativas. Ou seja, dessas experiências, emergem narrativas provisórias, fragmentadas, híbridas que favorecem, em certa medida, os processos de dramaturgização; produzem material poético que pode ser desenvolvido dramaturgicamente e migrada para a cena. A natureza da navegação rizomática favorece a dimensão colaborativa desse processo de dramaturgização, bem como a dimensão hipertextual da nuvem potencializa o dialogismo de linguagens e meios de expressão, o que contribui ainda mais para uma estruturação dramática provisória, em processo, que se atualiza e se expande junto com o processo de navegação.

Tomemos como exemplo a rota proposta e percorrida pela aluna Adriana L. (Curso Livre Unifaccamp - 2017), onde foram exploradas as ilhas “Liberdade” (videoclipe da música *Triste, Louca Ou Má* - Francisco, El Hombre), “Socorro” (música *Socorro* – Arnaldo Antunes) e “São Paulo” (música *São Paulo* – Banda 365). A partir da afetação provocada pela exploração dos conteúdos das três ilhas, a aluna compartilhou parte de sua história de vida, relatando sua trajetória ao sair da cidade onde morava no interior em busca de liberdade e progresso na capital São Paulo. O professor/coordenador do processo de formação sugeriu então para a aluna refazer a rota só que agora com um desvio pelas ilhas “Depoimento Pessoal” (hipertexto conceitual sobre o princípio depoimento pessoal) e “Site Specific” (hipertexto conceitual sobre o procedimento *site specific* e sua dinâmica no Teatro da Vertigem - SP) e, após a exploração das ilhas, a aluna foi estimulada a propor uma improvisação a partir da afetação pela qual passou ao navegar pela nova rota proposta. O resultado foi uma cena em certa medida performativa onde a aluna, ela mesma, refazia poeticamente sua saída do interior e a chegada à capital. Após o experimento, numa rodada de avaliação, outra aluna que havia explorado o conteúdo “Campo Limpo Paulista” (página do

site da cidade com os equipamentos culturais e locais de prestação de serviços) propôs que a improvisação fosse refeita só que desta vez no Terminal Rodoviário da cidade, o que potencializou ainda mais a dimensão performativa do experimento. Bem, analisando esse processo podemos perceber as contribuições da dinâmica da navegação rizomática para a estruturação dramática do experimento desenvolvido pela aluna, que recebeu o nome de *Socorro*.



Figura 30 – Rota de navegação atualizada experimento “Socorro” – Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP - 2017)



Figura 31 – Improvisação da aluna Adriane Lima proposta a partir da navegação atualizada do experimento “Socorro”, registrado no mapa de navegação acima – Curso Livre de Teatro (UNIFACCAMP – 2017)

Vejam agora outro exemplo desse processo: as rotas percorridas pelos alunos Anderson P. e Bárbara R. (Módulo Avançado de Artes Cênicas Unifaccamp - 2016), onde foram exploradas, pelo primeiro, as ilhas “Fotografia” (artigo de Bruno Assumpção sobre fotografia artística), “David Bowie” (videoclipe “The Man Who Sold The World” – David Bowie) e “São Paulo” (artigo “Homossexualidades e consumo em São Paulo” - Hamilton Harley Carvalho Silva); já a segunda aluna explorou as ilhas “Publicidade” (artigo “O poder da publicidade na vida das pessoas” - José Carlos Vieira), “Música” (artigo “Música e Publicidade” – Marcelo Braga) e “David Bowie” (videoclipe “The Man Who Sold The World” – David Bowie). A partir da afetação provocada pela exploração dos conteúdos dessas ilhas, os alunos realizaram, individualmente, um depoimento pessoal cênico. O aluno Anderson Paulo realizou uma ação utilizando uma cadeira e vestindo apenas uma calcinha e um par de sapatos de salto alto, realizando movimentos robotizados ao som da música “Tribute to David Bowie” - Lady Gaga. Sua ação propunha uma abordagem performativa sobre gênero e consumo. Já a aluna Bárbara Machado propôs uma ação com o rosto maquiado fazendo referência a David Bowie, artista sobre o qual a aluna nutre grande admiração, e vestida como um manequim de vitrine de Shopping Center, realizava movimentos quebrados ao som da música “Fame” – David Bowie; a ação expressava, basicamente, a relação crítica que a aluna nutria com o mercado da moda e o consumismo. Então, o professor/coordenador do processo de formação sugeriu para os alunos retomarem a navegação, unindo as duas rotas e se permitindo um desvio pelas ilhas “Depoimento Pessoal” (hipertexto conceitual sobre o princípio depoimento pessoal) e “Performatividade” (experimento cênico baseado na noção de performatividade de Josete Féral: “Antropotério - Performance no cemitério” – Uberlândia - MG). Após a exploração das ilhas, os alunos foram estimulados a realizar um workshop a partir da afetação desencadeada. O resultado foi uma cena com teor performativo onde os alunos jogavam com manequins quebrados, propondo um diálogo corporal entre os dois como se estivessem numa vitrine, ao som da música “The Man Who Sold The World” de David Bowie. Após o experimento, numa rodada de avaliação, outro aluno que havia explorado o conteúdo “Campo Limpo Paulista” propôs que o workshop fosse refeito só que desta vez numa pequena galeria de lojas da cidade, o que tornou o experimento ainda mais performativo. Mais uma vez podemos perceber o quanto a dinâmica da navegação rizomática e hipertextual potencializou a estruturação dramaturgica do experimento, nomeado pelos alunos de *Somos todos Bowie*. Durante o processo de formação, outros workshops

A dinâmica da navegação rizomática pode ser experimentada inclusive na organização dos registros de experimentos realizados ao longo do processo de formação, ou seja, os registros (texto, imagem, som, vídeo) podem ser alocados em sites, blogs e canais de vídeo na internet e então, seus conteúdos “hiperlinkados” em ilhas numa nuvem hipertextual específica com os registros do processo. Este procedimento foi investigado em nossa pesquisa e demonstrou-se extremamente potencializador das dinâmicas de apreensão de princípios e procedimentos da cena performativa, inclusive revelou-se uma ferramenta interessante de dramaturgização através da navegação sobre os experimentos já realizados. As retomadas das rotas e da exploração das ilhas com os registros, expandidas pelas linhas de fuga e desvios do fluxo de navegação, contribuíram para dinâmicas de edição e depuração dos experimentos propostos, desdobrando-se em uma experiência performativa coletiva nomeada “reFLEXÃO”, descrita mais a frente.



Figura 34 – Nuvem hipertextual com registros de experimentos (workshops) – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Da nuvem hipertextual à cena performativa

Experimento “(re)FLEXÃO”

Um dos experimentos realizados durante nossa pesquisa foi com o Núcleo XIII de Artes Dramáticas, grupo sediado e subsidiado pelo Centro Universitário Campo Limpo Paulista (UNIFACCAMP), localizado na cidade de Campo Limpo Paulista, a aproximadamente 60 km da capital paulistana. Desempenhamos a função de diretor/encenador desse núcleo, desde a sua fundação em 2005. Fizeram parte do experimento onze atores e nove atrizes, totalizando vinte integrantes, todos maiores de dezoito anos e tendo já atuado em pelo menos dois espetáculos produzidos pelo Núcleo. Os encontros foram realizados no Anfiteatro do UNIFACCAMP, um auditório adaptado para aulas, ensaios e apresentações cênicas. No espaço tínhamos disponíveis equipamento de iluminação cênica, equipamento de som completo, projetor multimídia, computadores e sinal de WiFi.

O experimento foi estruturado em vinte encontros com duração de cinco horas cada um, sempre aos sábados, considerando que esse é o dia de trabalho do Núcleo. Nossa proposta nesse experimento foi coordenar um processo de formação com o objetivo de culminar numa realização experimental aberta ao público, fazendo uso da navegação rizomática, de modo que os participantes experimentassem procedimentos de criação característicos da cena performativa contemporânea, o que por si já se demonstrou um grande desafio. Como nosso principal objetivo era fomentar uma dinâmica de criação em rede, não fazia sentido um programa linear previamente estabelecido por nós, mas ao mesmo tempo, a dimensão pedagógica do processo nos coloca o desafio de um planejamento inicial que considere as intencionalidades do processo de formação. Na perspectiva da navegação rizomática, procuramos romper e problematizar os modelos tradicionais de plano de aula ou sequência didática, na medida em que essas modalidades organizativas do trabalho pedagógico nos parecem fechadas demais e de uma natureza linear e sequencial que se distancia da abordagem rizomática proposta nesta investigação. Nosso intento demonstrou-se extremamente desafiador antes mesmo de começar. Optamos então, como ponto de partida, e precisávamos partir, olharmos para o grupo já como uma densa nuvem hipertextual e escolhemos uma, entre as infinitas formas de entrada. Escolhemos uma direção para começar a navegação, sem saber exatamente até onde e nem as ilhas de nossas paradas. Tínhamos

algumas ilhas referenciais e processuais em nosso mapa de navegação inicial, tais como o princípio de criação “Depoimento Pessoal”, os procedimentos “Workshop”, “Site Specific”, entre outros, e a própria dinâmica do *mapa de navegação* que se revelou enquanto procedimento de criação e de formação durante o processo. Iniciamos então nossa navegação, nossa entrada na nuvem hipertextual, por uma estratégia lúdica que tinha como principais objetivos conhecermos melhor os integrantes e o grupo como um todo; assim como os próprios integrantes se conhecerem mais, promover a integração de todos os envolvidos, levantar conhecimentos prévios dos participantes sobre a noção de rizoma e de cena performativa, e ao mesmo tempo já inserir o grupo no fluxo de linhas que constituem a multiplicidade desse rizoma, desse grupo, ou seja, já disparar o processo de criação. Propusemos então um jogo de perguntas e respostas no formato de um Quiz. As respostas dos participantes contribuíram para a expansão da nuvem hipertextual inicial, contemplando assim, desejos e expectativas do grupo em relação ao programa do módulo.

Entendemos que a nuvem gerada a partir do jogo de perguntas e respostas revela uma dimensão rizomática, hipertextual daquele grupo experimental, claro que sob o crivo de agenciamentos e contingências do experimento, seu contexto, princípios norteadores e objetivos. Após a elaboração da nuvem, associamos conteúdos multimodais a alguns termos, considerando sempre os princípios da *multimodalidade, ética, dialogismo e teoria x prática*. Às ilhas com nomes dos participantes associamos seus perfis no Facebook, aos procedimentos *workshop, depoimento pessoal, site specific, dança-teatro e citação* associamos hipertextos elaborados por nós e que contêm conteúdos multimodais (texto, imagem, áudio e vídeo) que exploram conceitualmente, criticamente e apresentam referências de experimentos já realizados; para os termos *rizoma, performance, performatividade e pós-dramático* associamos verbetes hipertextuais elaborados a partir da pesquisa de autores como Deleuze, Schechner, Feral, Lichte e Lehmann. Em relação aos demais termos da nuvem, solicitamos aos participantes do grupo experimental que escolhessem quantos quisessem e pesquisassem conteúdos que considerassem relevantes para cada termo. Ao selecionar esses conteúdos, os participantes deveriam enviar os respectivos endereços para o coordenador/pesquisador que então realizaria as associações ou “linkagem” na nuvem. Antes de estabelecer esses links, acessamos todos os conteúdos dos endereços enviados e quando considerávamos que o conteúdo não estava em consonância com os princípios estabelecidos, ou era muito raso em relação ao eixo temático apontado pelas ilhas, estabelecíamos um diálogo com o participante que enviou, tentando problematizar suas escolhas: por que escolheu aquele conteúdo? qual a relevância para o contexto do grupo? Procurávamos sempre chegar a um consenso, de modo

que, ou pesquisava-se outro conteúdo ou mantinha-se o conteúdo originalmente selecionado. Assim, as associações foram se estabelecendo às ilhas da nuvem. Os participantes então foram orientados a realizarem uma primeira entrada na nuvem, livremente, uma primeira rota de navegação. Realizaram a tarefa fora da sala de ensaio, em suas casas, na rua, trabalho, escola, através de seus computadores, notebooks ou celulares. A proposta era que eles escolhessem uma trajetória de acessos sobre a nuvem e registrassem essa rota para comentá-la no próximo encontro.



Figura 35 – Nuvem hipertextual expandida – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

A dinâmica de navegação pela nuvem era bem diversificada: individualmente, fora e dentro da sala de ensaio, coletivamente na sala de ensaio, quando o grupo selecionava as ilhas a serem desbravadas, formando rotas, trajetórias, ou o coordenador/pesquisador sugeria rotas de navegação, passando por ilhas como os procedimentos de criação por exemplo. Explorada a rota pela nuvem, constituía-se então um mapa de navegação, roteiros provisórios de mobilidade pelas ilhas da nuvem:

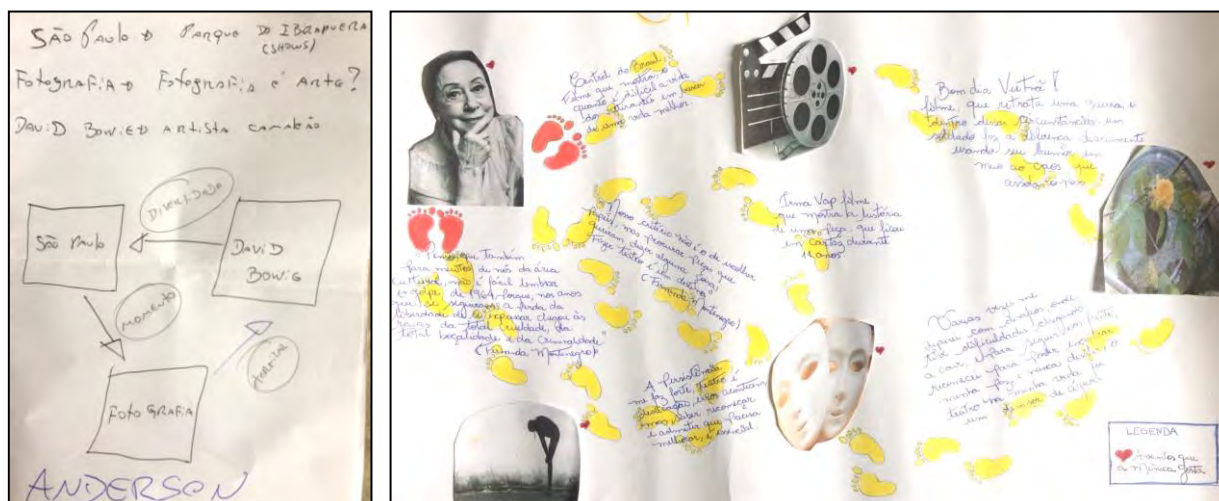


Figura 36 – Mapas de navegação dos alunos Anderson Paulo e Mônica Rezende – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)



Figura 37 – Grupo propondo rotas de navegação pela nuvem hipertextual expandida
Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP – 2016)

A navegação implicava sempre em paradas, pelo trajeto, nas ilhas referenciais e processuais, o acesso aos conteúdos associados, à reflexão sobre esses conteúdos e um exercício prático envolvendo normalmente improvisação ou workshop. Outra estratégia utilizada foi a sobreposição de mapas de navegação, provocando o debate, a reflexão e agenciamentos coletivos que se desdobravam na fusão de mapas sobrepostos em um único mapa de navegação a ser seguido por todo o grupo. Nessa dinâmica, novas questões, desvios, linhas de fuga surgiam e eram incorporados à nuvem, outros sugeriam a elaboração de nuvens hipertextuais temáticas, com ilhas consonantes a um princípio ou procedimento específico, que eram “hiperlinkadas” na nuvem inicial, como foi o caso do procedimento *workshop* e do princípio *depoimento pessoal*:

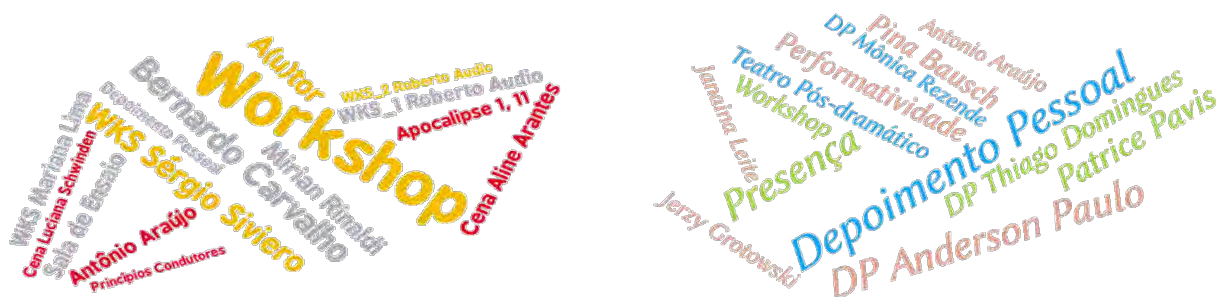


Figura 38 – Nuvens hipertextuais temáticas “Workshop” e “Depoimento Pessoal” – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Os temas, questionamentos e provocações para os workshops e improvisações suscitavam sempre da navegação pela nuvem. Após a realização dos experimentos, durante a avaliação, o grupo era estimulado e muitas vezes nem precisava, a refletir sobre a experiência vivenciada, inserindo no universo rizomático da nuvem. Em qual ilha localizaria ou aproximaria o que foi apresentado? Relações não previstas emergiam como linhas de fuga, ampliando o universo da nuvem, (re)dimensionando-a. Um dos integrantes sugeriu que os workshops apresentados naquele dia fossem novamente realizados, só que desta vez simultaneamente, todos ao mesmo tempo, ocupando todos os espaços possíveis do anfiteatro, internos e externos, formando uma nuvem de workshops, potencializando sua dimensão rizomática. Assim fizemos e durante a execução dos workshops, que inicialmente foram concebidos individualmente, contaminados pela atmosfera espacial e sensorial da experiência, começaram a estabelecer diálogos, linhas de fuga que convergiam ou que se cruzavam, instaurando fluxos entre a multiplicidade. A partir dessa experiência passamos a elaborar nuvens no WordArt com links para os vídeos dos workshops individuais e as cenas coletivas originadas da experiência rizomática com os workshops realizados simultaneamente:



Figura 39 – Nuvem hipertextual processual com os workshops propostos pelos participantes – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

A certa altura do processo, o tema “Sociedade Líquida” apareceu nas improvisações e workshops, e passou a ser explorado por mais de um participante. Acrescentamos então, na nuvem inicial termos como “Zygmunt Bauman”, “Sociedade Líquida”, “Modernidade Líquida”, que foram associados a vídeos, textos e imagens que abordavam o tema. A abordagem ao tema da liquidez dos tempos atuais foi tomando corpo no processo, de tal modo que passou a ser o eixo temático que orientou o trabalho de edição coletiva realizado sobre o material poético levantado durante os workshops e improvisações propostos pelo grupo, resultando num experimento cênico de 50 minutos de duração intitulado “reFLEXÃO”.



Figura 40 – Flyer com a chamada para divulgação do experimento cênico “reFLEXÃO” – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

O grupo mergulhou na experimentação de princípios e procedimentos de criação como a *simultaneidade*, a *polifonia*, o *depoimento pessoal*, a *performance*, o *workshop* e o *teatro-dança* para refletir de forma poética sobre a fluidez dos tempos atuais, o ter, o ser e o estar e sobre o culto ao corpo e suas amarras. Diferentes abordagens pedagógicas foram apreendidas durante o processo de navegação sobre a nuvem hipertextual: a *navegação por ilhas consonantes*, com conteúdos de afinidade mais explícita; *navegação por ilhas dissonantes*, com conteúdos díspares; *navegação por ilhas referenciais e processuais*, potencializando o princípio de confrontar *teoria e prática*; a *navegação por ilhas referenciais*, potencializando a construção de conhecimento teórico, conceitual; a *navegação por ilhas processuais*, disparando práticas experimentais que ampliaram e aprofundaram os conhecimentos sobre os procedimentos de criação da cena contemporânea; bem como derivas espontâneas sobre a nuvem hipertextual, principalmente na modalidade não-presencial e individualmente, o que contribuiu para estimular o envolvimento dos alunos no processo, desenvolver habilidades de pesquisa, reflexão e criação, bem como aprofundar os conhecimentos de cada aluno sobre a cena performativa contemporânea.

Uma experiência libertária, processual, que fez uso do hibridismo de linguagens, navegando por águas poéticas indomáveis e jogando o tempo todo com elementos expressivos como o próprio corpo, a luz, a indumentária, a sonoridade, o espaço e a alma. Tudo em fluxo, “fluxoema”, fluído, em movimento contínuo. A busca constante em ser transpassado e transpassar o outro e o espaço. Uma experiência cênica líquida e intensa sobre nós mesmos e sobre aquilo que nos faz respirar e nos mover diariamente.



Figura 41 – Imagens do experimento cênico “reFLEXÃO” – Módulo Avançado de Artes Cênicas (UNIFACCAMP - 2016)

Na experiência com a navegação rizomática e o mapa de navegação como procedimentos de formação, nossas rotas de passagem pelas ilhas potencializaram fluxos, linhas flexíveis e linhas de fuga que se encontraram por congruências ou fricções, colisões, imergindo daí a (re)flexão e a (re)formulação de sentidos, verdadeiros continentes semióticos, sensoriais ou de estados. Em uma primeira análise, sobre o experimento, podemos elencar algumas contribuições da abordagem rizomática potencializada pelo uso dos mapas de navegação: proporciona e estimula a visão global dos processos; a liberdade de navegação; a participação no processo de expansão das nuvens; uma abordagem relacional do processo; estímulo à síntese; abordagem transdisciplinar; contempla interesses individuais mesmo em dinâmicas coletivas; estimula a experiência com o conhecimento; como podemos perceber a partir de relatos dos participantes:

“Eu não sabia o que aconteceria, pois estava ali diante da recepção, eu estava lá, não era personagem, era eu e isso me assustou. Eu estava ali sendo a figura xamânica que encontrei em mim, estava ali mostrando minhas emoções. No segundo dia eu novamente estava lá e dessa vez me senti a vontade comigo mesma e decidi tirar o véu que cobria meus seios, não eram seios de uma personagem, era eu lá despida, o medo foi passando e eu mostrei quem sou, mostrei meus medos, meu corpo e minha alma. Estava tão segura de quem era, que toquei em várias pessoas, me senti conectada a elas, resolvi compartilhar minha energia e receber a energia delas. Eu me encontrei com a Xamã do Butoh que existe aqui dentro, me encontrei com várias Katias que habitam em mim, e saber que tive testemunhas disso é fantástico. No último dia de experimento eu sai do espaço bem melhor que nas terapias que faço.” (Aluna-artista: Kátia Kim)

“Para mim foi uma surpresa, pois percebi que a adesão ao experimento por parte da recepção foi praticamente unânime, o que foi inesperado para mim, pois acreditava que encontraria resistência ou barreiras por em aceitarem esta estética cênica (teatro performativo). Vale ressaltar que este experimento foi apresentado para uma recepção que a maior parte são pessoas leigas no assunto, para muitos foi o primeiro contato com o teatro performativo, o que pode ser um choque, e mesmo assim notei que a experiência foi muito bem recebida. Mesmo assim, notei que o acontecimento foi um choque para a recepção, pois não é o tipo de estética cênica que eles esperavam. Com esse choque, acredito que o objetivo do grupo foi alcançado, esse objetivo não era transmitir nenhuma apologia, ideologia, ou crença sobre o algo, mas inquietar, animar, acordar, balançar. Após o experimento em que o grupo foi conversar com os participantes, notei que a experiência tinha causado algum efeito, as pessoas estavam com um estado emocional diferente do que de costume, talvez em um estado mais reflexivo e elevado. A estética do experimento ficou muito bela, a entrega do grupo em conjunto com

sonoplastia e efeitos visuais fez com que os estados percebidos na recepção e no próprio grupo fossem uma resposta natural, que para mim, antes desse processo era algo inesperado.” (Aluno-artista: Ivan Perea)

“Perfeito, sublime, transcendental... É o que tenho a dizer sobre a peça (experiência como o professor Cleber disse), chamada Reflexão. Logo quando cheguei pude perceber e sentir na atmosfera algo que parecia fundir o místico e o mundano. Subitamente meus olhos se encheram de lágrimas (inclusive, foi assim até o fim da experiência), antes mesmo de sentar. Talvez alguns arquétipos do inconsciente coletivo, talvez uma mera lembrança de rituais arcaicos, o odor, a música, os corpos, a vibração... Talvez uma ligação com nós mesmos, com aquilo que deixamos de ser graças a nossa educação e os moldes de nossa construção social. Quando o primeiro sino dobrou, tudo se intensificou. Eu observava cada palavra, cada gesto e cada som. Eles reverberaram na minha alma. Os meus sentidos ultrapassavam as barreiras de minha razão. O sentir parecia mais forte que qualquer outro processo cognitivo. A experiência em sua totalidade, foi assombrosa, foi como se eu estivesse em contato direto com o meu inconsciente, talvez, muito mais que isso. Senti aflorar e desabrocharem várias camadas de meu ser, camadas que há muito estavam adormecidas. Minha sombra, minha ânima e meu self comungaram como nunca antes. O desfecho do experimento foi mágico, lindo e emocionante. Gostaria de poder dizer muito mais, mas prefiro deixar em aberto para que outros possam saborear um pouco de si mesmos, participando da experiência, que espero acontecer muitas outras vezes. Concluindo de forma resumida, foi uma experiência única e culminante, extremamente catártica, sob a ótica da psicanálise e psicologia analítica, mesmo no lugar da recepção. (Recepção: Urubatão Omega)

“Foi maravilhoso. Sempre gostei da subjetividade em que a arte consegue expressar no seu lado abstrato. O tipo de arte que se pudesse falar em palavras por todos que a executaram, ela queria dizer algo simples e bem rico, como: procurem suas histórias, procurem sentir, encontrem sua essência nesse lugar onde me apresento, seja artista junto aos outros, você não é só uma pessoa em um banco assistindo um espetáculo, minha intenção é te lembrar disso ou despertar isso em você! Gratidão a todos que vieram e contribuíram de todos os modos possíveis. E que venham mais eventos como esse.” (Recepção: Bruno Vasconcelos)

“Meditação, consideração, preparação, pensamento, observação, raciocínio, ponderação, contemplação, argumento, cisma... ReFLEXÃO!” (Recepção: Rita Morillo)

Considerando que a navegação rizomática revelou-se potencializadora de processos pedagógicos, decidimos realizar um experimento com não atores, um grupo de alunos do Curso de Comunicação Social do Centro Universitário Campo Limpo Paulista (SP), no contexto da disciplina de Arte Contemporânea. O grupo era formado por trinta e seis alunos entre 18 e 36 anos, matriculados em três habilitações: Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Rádio, Televisão e Internet. O programa da disciplina foi desenvolvido em um semestre com um encontro semanal de três horas de duração cada. Nosso objetivo principal foi investigar o potencial pedagógico da navegação rizomática em um contexto diverso das artes cênicas, com não atores. Primeiro elaboramos a nuvem hipertextual inicial a partir dos objetivos de aprendizagem e programa de conteúdos institucionais, indicados no Plano de Ensino da disciplina (pág.95). Em seguida apresentamos a nuvem hipertextual para o grupo e, após uma breve explanação nossa sobre os conteúdos “hiperlinkados” nas ilhas referenciais, os alunos tiveram a oportunidade de expor suas expectativas sobre a disciplina, bem como sugerir temas relacionados ao programa, mas que não estavam contemplados na nuvem inicial. A partir das contribuições dos alunos, novas ilhas foram adicionadas à nuvem, com conteúdos pesquisados e selecionados pelo professor/coordenador, considerando as intencionalidades pedagógicas do curso e os desejos do grupo de alunos; assim como novas ilhas foram adicionadas pelo professor/coordenador e pelos alunos em função dos desvios, devires e afetações que emergiram durante o processo de navegação e exploração das ilhas.



Figura 42 – Nuvem hipertextual inicial da disciplina de Arte Contemporânea – Curso de Comunicação Social (UNIFACCAMP - 2017)

navegação rizomática nesta disciplina se deu a partir da abordagem teórica, contudo dois experimentos emergiram da afetação disparada ente os alunos: uma intervenção na área de convivência da instituição através da qual um grupo de alunos utilizando uma máscara no formato de um aparelho de celular deslocavam-se lentamente em meio aos demais alunos, durante o intervalo de aulas, motivados pela reflexão sobre o quanto somos “escravizados” por esta tecnologia, mesmo em momentos de socialização como deveria ser o horário do intervalo; e outro experimento foi uma performance de uma aluna que referia sofrer Bullying por conta de seu peso. Sua ação consistiu em vestir-se totalmente de branco com a pergunta-dispositivo estampada na frente da camiseta: “Você pode me doar um abraço?”; a aluna se colocou num local fixo, próximo ao portão principal de acesso ao Centro Universitário, sendo abraçada por várias pessoas e também relatou ouvir declarações críticas à sua ação, tais como “Não tem o que fazer!”, “Olha aonde chega a carência...”, e outras tantas pessoas que pararam para conversar com a aluna, saber mais sobre a ação, resultando sempre em um abraço, o que foi extremamente positivo para aluna e também para a comunidade escolar na medida em que mais pessoas passaram a conhecer a aluna, suas angústias e assim, compreendê-la melhor.

Experimento “Licenciatura em Teatro – CAC”

Tomemos agora, para uma breve reflexão, uma experiência de navegação rizomática na modalidade presencial e off-line durante uma oficina com os alunos de Licenciatura em Teatro no Departamento de Artes Cênicas (CAC) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), em 2017, no contexto da disciplina de Pedagogia do Teatro Contemporâneo, sob a Coordenação do Professor Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins. A oficina se deu através de um único encontro, com duração de quatro horas, e foi estruturada em dois momentos: no primeiro bloco apresentamos a abordagem pedagógica sobre a navegação rizomática e no segundo bloco realizamos um experimento de navegação off-line, especificamente sobre o procedimento *workshop*. Nosso objetivo principal era proporcionar aos alunos, futuros professores de artes cênicas, uma experiência concreta com a navegação rizomática e, ao mesmo tempo, aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos do grupo sobre o procedimento *workshop* na cena contemporânea. Para tanto, utilizamos um conjunto de fichas contendo textos e imagens que expressam conceitos, análises, depoimentos e experimentos sobre o procedimento *Workshop*. O conteúdo das fichas apresenta “links” que as conectam a outras fichas do próprio conjunto (fichário), inclusive a vídeos com depoimentos e experimentos a respeito do procedimento em investigação, armazenados na

memória de um notebook e um tablet que ficaram à disposição dos alunos durante a navegação.



Figura 45 – Hipertexto didático (fichário) sobre o procedimento Workshop, utilizado em navegação rizomática hipertextual.

Ao iniciarmos a prática, distribuímos as fichas pelo chão da sala de aula, formando uma nuvem hipertextual off-line. Na sequência, os alunos foram convidados a transitar, navegar, ente as fichas e a partir de seus interesses, afetações, explorarem individualmente as ilhas que desejassem, registrando sua rota numa matriz de papel confeccionada com cortes para o encaixe das fichas (ilhas) exploradas, bem como a indicação da rota navegada.



Figura 46 – Alunos de Licenciatura em Teatro navegando pela nuvem hipertextual off-line “Workshop”- CAC-ECA-USP (2017)

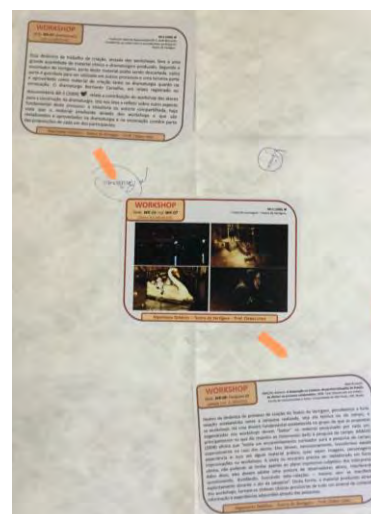


Figura 47 – Mapa de navegação resultante da navegação rizomática pela nuvem hipertextual off-line “Workshop”- CAC-ECA-USP (2017)

Na Figura 34 vemos um dos mapas de navegação originado da experiência com a nuvem “Workshop”, onde podemos identificar a rota navegada e a exploração de três ilhas que abordavam o procedimento workshop e suas contribuições para a dramaturgização do espetáculo BR-3 (Teatro da Vertigem – 2006); imagens da referida montagem; e outro verbete sobre a relação do procedimento *workshop* e a pesquisa de campo durante o processo de montagem. As ilhas navegadas também indicavam “links” para o acesso à vídeos com depoimento do dramaturgo Bernardo Carvalho e fragmentos de *workshops* realizados pelos atores do Teatro da Vertigem. Outros mapas de navegação foram configurados pelos demais alunos, em suas rotas de navegação pela nuvem. Após uma rodada de reflexão sobre as considerações suscitadas a partir da navegação realizada pelo grupo de alunos, propusemos uma última experiência pautada pelo princípio do confronto entre *teoria e prática*. A partir da pergunta-dispositivo “O que vemos quando não há nada?”, os alunos foram provocados a, individualmente, elaborarem e realizarem um *workshop* considerando o princípio do *depoimento pessoal* em suas abordagens sobre a pergunta-dispositivo. Um roteiro inicial foi elaborado pelos alunos, seguidos pela realização dos *workshops*.

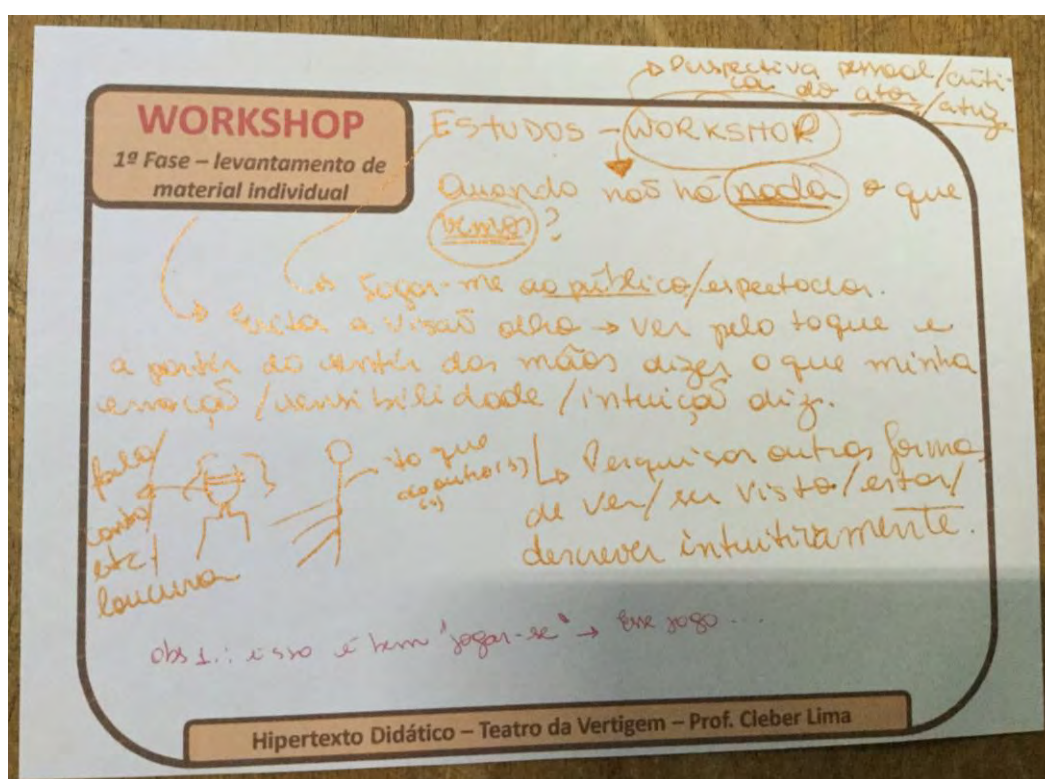


Figura 48 – Roteiro inicial para workshop com alunos de Licenciatura em Teatro - CAC-ECA-USP (2017)

Percebemos no roteiro inicial (Figura 35), a abordagem subjetiva, pessoal, depreendida pela aluna sobre a pergunta-dispositivo, levando-a a se questionar, enquanto

atriz, o que pode “ver” quando não há nada visualmente. Sua proposta para a realização do workshop foi colocar-se com uma venda nos olhos e à disposição para a interação com seus interlocutores, os demais alunos do grupo, convidando-os a tocá-la fisicamente para que ela, por sua vez, respondesse a partir dos afetos suscitados, a partir daquilo que ela “enxergasse” fisicamente. A maioria dos workshops propostos abordou, de alguma maneira, a sensibilização e percepção sobre outras dimensões, inclusive na interação com o outro, que pode ser potencializada a partir da pergunta-dispositivo proposta para a experiência. Assim, a partir da avaliação final realizada com o grupo, por meio de uma roda de conversa, consideramos que o experimento foi bem sucedido em seu intento, na medida em que a experiência da navegação rizomática foi compreendida pelos alunos, através da vivência, bem como a noção de *workshop* foi ampliada e aprofundada teoricamente, haja vista que o grupo já praticava o procedimento em outras disciplinas do curso, contudo nunca haviam refletido sobre o conceito e as relações entre o procedimento e os processos de pesquisa de campo e dramaturgização.

Experimento “Ateliê I – CAC”

Em 2018 tivemos a oportunidade de experimentar a navegação rizomática em processo de formação junto ao Ateliê I, experiência coletiva de ensaio prático e teórico desenvolvida no Departamento de Artes Cênicas (CAC) da Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo (USP), em uma turma de primeiro ano do curso de Artes Cênicas. Nessa experiência, os alunos são orientados em seus processos pedagógicos e criativos pelos professores das disciplinas Poéticas de Atuação I; Poéticas de Encenação I; Dramaturgia I; Estética, Teoria e Crítica das Artes Cênicas I e Processos Criativos e Pedagógicos I. O objetivo principal dessa abordagem é realizar práticas como componentes curriculares, valorizando a pesquisa, a teoria e procedimentos pedagógicos que dialogam com os processos de criação dos alunos. Tivemos a oportunidade de participar dos encontros em que ocorriam as orientações e processos pedagógicos e criativos em Poéticas da Encenação.

Nossa abordagem inicial foi apresentar a navegação rizomática e uma nuvem hipertextual inicial elaborada a partir das intencionalidades pedagógicas e criativas do processo, sobre as quais recebemos orientação prévia do Professor Dr. Marcos Aurélio Bulhões Martins, um dos professores responsáveis pelo Ateliê I. A turma já estava na metade de um processo de investigação e apropriação de princípios e procedimentos de diferentes poéticas cênicas e dramaturgias que perpassaram movimentos de resistência à ditadura militar

brasileira das décadas de 1960 e 1970. No momento em que iniciamos nossa participação no processo da turma, os estudos e experimentações estavam concentrados no texto “A prova de fogo” de Consuelo de Castro, autora de peças teatrais que abordam o contexto da ditadura militar e os movimentos de resistência desse período. Dessa forma, apresentamos a nuvem hipertextual inicial e a abordagem da navegação rizomática, oportunizando na sequência, espaço para os alunos contribuírem com suas expectativas e desejos de investigação no contexto do processo já em andamento. A expansão da nuvem se deu a partir das contribuições dos alunos com novas ilhas relacionadas ao eixo temático do processo, bem como com ilhas processuais que concentravam registros (escritos e vídeos) do processo pedagógico e criativo de cada grupo de trabalho.



Figura 49 – Nuvem hipertextual expandida elaborada e explorada na disciplina Ateliê I - CAC-ECA-USP (2018)

A turma organizou-se em quatro grupos de trabalho: GT01 que optou por desenvolver um processo utilizando elementos de musicalização da cena; GT02 que desenvolveu seu processo de criação a partir de procedimentos performativos; GT03 que trabalhou com elementos de humor em seu experimento cênico; e GT04 que experimentou o procedimento de *coralidade*. Independentemente da estética ou linguagem escolhida por cada grupo, a navegação rizomática foi vivenciada por todos, concentrando-se basicamente nas abordagens de *navegação por ilhas consonantes*, com conteúdos afins; *navegação por ilhas referenciais*, potencializando a construção de conhecimento teórico, conceitual; *navegação por ilhas referenciais e processuais*, proporcionando o confronto entre *teoria e prática*, conceitos e procedimentos de criação; e também derivas espontâneas sobre a nuvem hipertextual,

principalmente na modalidade não-presencial, de forma individual, contribuindo para o envolvimento dos alunos na proposta da navegação rizomática. A navegação em sala de aula/ensaio era coletiva normalmente, através da projeção da nuvem hipertextual num telão. Logo nas primeiras entradas na nuvem foram propostos jogos de improvisação que expressassem os afetos erigidos da navegação, verdadeiros desvios, linhas de fuga no fluxo depreendido dos agenciamentos coletivos de cada grupo. Esses jogos de improvisação conjugavam sempre elementos de linguagem; das estéticas escolhidas por cada grupo; elementos dramaturgicos da obra de Consuelo de Castro; conceitos, dados e informações sobre o contexto da ditadura militar; colocados em jogo através de procedimentos como *coralidade*, *site specif* e *musicalização*, entre outros. O registro (texto, fotos e vídeos) das improvisações passou a compor um site com páginas específicas para cada grupo de trabalho, que foi “hiperlinkado” na nuvem hipertextual:

Grupo 01

Jogo de Improvisação III - Jogando com o roteiro cênico
11/09/2018

Jogo de improvisação a partir dos roteiros cênicos elaborados no encontro anterior/ Tempo de 60 minutos para que os grupos de trabalho elaborem e proponham uma primeira improvisação do roteiro cênico elaborado anteriormente/ Cada grupo deveria recorrer ao material de pesquisa (*nuvem*), improvisações anteriores e ao roteiro cênico para propor...



Jogo de Improvisação II (Imagem Dialética)
28/08/2018

Teatro imagem (adaptado da proposta de **Augusto Boal**)/ **Imagem dialética** (conceito de **Walter Benjamin**)/ Grupos separados organizaram as ideias sobre a imagem dialética solicitada na aula anterior/ A imagem dialética deveria resultar da fricção entre as duas imagens propostas na **aula anterior**/ Imagens sem grandes deslocamentos/ Imagens com pequenos...



Jogo de Improvisação I (Teatro Imagem)
21/08/2018

Teatro imagem (adaptado da proposta de **Augusto Boal**)/ Cada grupo propõe duas imagens/ Primeira imagem



Figura 50 – Página on-line do Grupo de Trabalho 1 (ilha GT01 na nuvem) - Ateliê I - CAC-ECA-USP (2018)

A cada nova rota de navegação sobre a nuvem, as últimas improvisações de cada grupo eram problematizadas e retomadas à luz de novos conteúdos, princípios e procedimentos explorados, gerando novos experimentos que eram registrados e alimentavam o site de cada grupo e, conseqüentemente, expandindo ainda mais a nuvem e as possibilidades de navegação. Esse processo de retomada de rotas, ilhas e experimentos estimulou um processo de dramaturgismo que teve como ponto de partida a elaboração de um roteiro cênico inicial e sensorial, como a navegação rizomática:

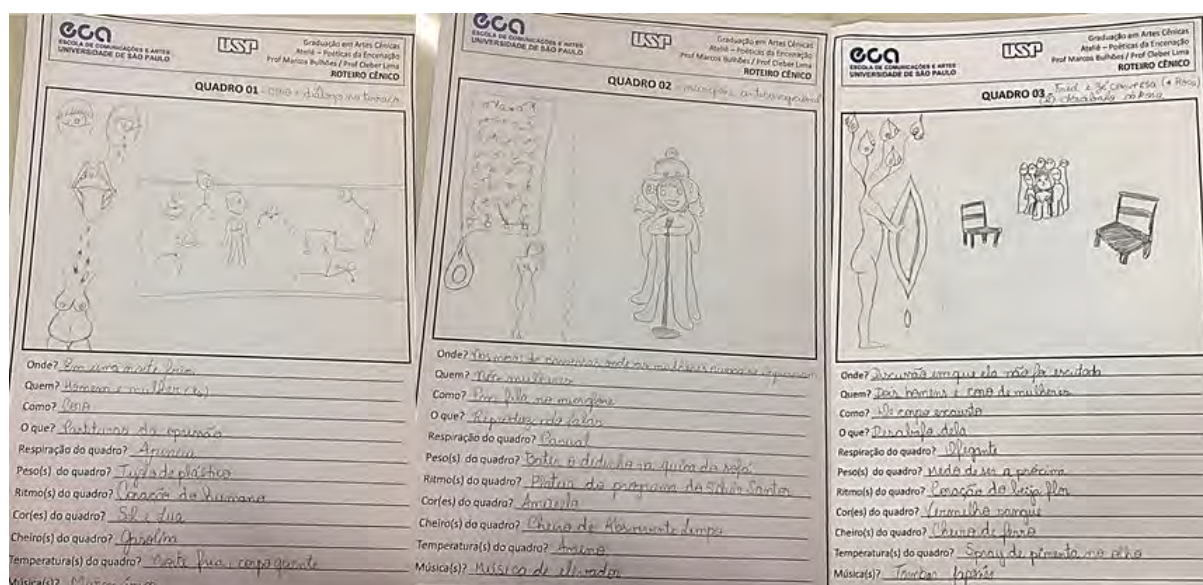


Figura 51 – Roteiro inicial do Grupo de Trabalho 3 (ilha GT03 na nuvem) - Ateliê I - CAC-ECA-USP (2018)

O roteiro cênico de cada grupo era sempre colocado em jogo, através de procedimentos abordados nas ilhas processuais ou outros sugeridos pelos professores orientadores do processo. Essa dinâmica potencializou as retomadas dos experimentos, o desenvolvimento de uma dramaturgização e o aprofundamento das abordagens temáticas propostas nas cenas desenvolvidas, de modo que cada grupo estruturou um experimento cênico para ser aberto a um público no final do ano letivo.

Os desafios do processo eram inúmeros, dentre eles destacamos: a necessidade de ampliação de repertório estético dos alunos; a curta duração de tempo dos encontros; a dificuldade dos alunos estabelecerem conexões entre o trabalho desenvolvido com cada professor orientador do Ateliê, como também a dificuldade inicial de boa parte dos alunos em contextualizar cenicamente a dramaturgia de “A prova de fogo” com os dias atuais, sem se tornarem uma ilustração dos fatos já ocorridos, ou até mesmo uma repetição. Nesse sentido, a navegação rizomática trouxe contribuições significativas para o processo, na medida em que

estimulou a ampliação do repertório estético, teórico e procedimental através da expansão das ilhas na nuvem; proporcionou uma estrutura mais aberta de organização do material criativo que era produzido nos encontros, colocando-o inclusive em diálogo com o referencial teórico e prático da nuvem; estimulou os processos criativos por meio de aproximações e fricções proporcionadas pelas rotas de navegação; e em certa medida, sensibilizou os alunos para a dimensão rizomática, complexa da experiência que estavam vivenciando com o Ateliê. Provocou uma crise pedagógica necessária na turma, levando-os a reflexão sobre a complexidade do processo de aprendizagem e a importância dos agenciamentos em dinâmicas coletivas de formação e criação cênica.



Figura 52 – Desenvolvimento, por meio de improvisações, do roteiro inicial do Grupo de Trabalho 3 (ilha GT03 na nuvem)
- Ateliê I - CAC-ECA-USP (2018)

Considerações

Nosso processo de pesquisa revelou-se complexo e rizomático desde o início. A ideia inicial de investigar a noção de cena rizomática demonstrou-se movediça e extremamente instável, na medida em que o próprio conceito de rizoma situa-se num campo de subjetivação tal que não permite sua aplicabilidade fenomenológica ou mesmo conceitual. Várias mudanças de percurso, linhas de fuga, ruídos, inclusive desafios da ordem do pessoal e familiar, ocorreram, potencializando os desafios da pesquisa, até encontrarmos/agenciarmos uma rota que nos afetava e nos movia adiante no processo de investigação e que dialoga com o próprio percurso da pesquisa: a navegação rizomática em processos pedagógicos da cena performativa contemporânea. Esta cena performativa, marcada por sua abertura, dialogismo, polissemia, polifonia, fluidez e processualidade revela-se em consonância com a cultura ocidental contemporânea e reforça a importância em se refletir sobre seus processos, sejam de criação, recepção ou pedagógicos, sendo este último objeto desta pesquisa. Após o percurso depreendido, olhamos para a cena performativa com um olhar bem mais aberto, complexo e crítico na medida em que percebemos nestes experimentos cênicos elementos que tangenciam as noções de hipertextualidade e de rizoma. Isto fortalece nossa hipótese de que os processos pedagógicos que conduzem à formação do artista/performer para esta cena performativa também precisam ser refletidos nesta mesma dinâmica hipertextual e rizomática.

A navegação rizomática e o uso dos mapas de navegação em processo de formação cênica revelaram-se férteis pontos de partida para a problematização da pedagogia da cena contemporânea na medida em que problematiza as metodologias tradicionais e abre espaço para processos mais dialógicos, (inter)conectados, afetivos, estimulando a colaboração entre os pares no percurso das aprendizagens, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao processo e valorizando as individualidades no coletivo. A nuvem hipertextual contribui com a organização dos conteúdos e procedimentos considerados no processo, o que se faz necessário numa perspectiva pedagógica. Contudo esta é uma organização diferente, não tradicional, sem hierarquias, mais horizontalizada, que permite a participação de alunos e professores em sua dinâmica de proposição, atualização e ampliação. Trata-se de um material didático hipertextual, com potencial rizomático, nunca acabado, completo, que contempla tanto o currículo formal e seus programas institucionais, como o currículo oculto, os desejos, afectos e perceptos dos alunos.

Ainda sobre a navegação rizomática pela nuvem hipertextual, consideramos seu alto potencial metodológico, haja vista sua flexibilidade e seu poder de estimulação à proposição de rotas de navegação. A navegação pode ser proposta e realizada presencialmente, em sala de aula/ensaio, ou à distância, em outros ambientes externos; pode ser realizada individualmente ou em grupo; rotas podem ser propostas pelo professor e/ou pelos alunos; essas rotas podem ser revisitadas, alteradas ou totalmente modificadas, levando em conta intencionalidades pedagógicas e também os afetos e desejos dos alunos. A navegação rizomática contribui para uma espécie de investigação cartográfica, que por sua vez estimula o desejo pela descoberta, pela pesquisa. Nesse sentido, a aula se torna uma experiência, um evento, um acontecimento, uma aula performativa, colocando os corpos em ação, uma ação pedagógica que aciona e estimula a dimensão física, cognitiva e emocional (afetiva) dos envolvidos, contribuindo para o seu desenvolvimento integral.

Essa dinâmica de navegação rizomática, bem como a construção das nuvens hipertextuais, demandam do professor a (des)territorialização da abordagem tradicional sobre esta função, como aquele que detém o conhecimento, define previamente o currículo e planeja todas as suas aulas em função de objetivos de ensino e de aprendizagem preestabelecidos. O professor assume muito mais o papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, do processo de navegação; ele passa pela função de timoneiro que conduz a nau, muitas vezes numa deriva sobre a nuvem hipertextual. Vale lembrar que, na abordagem da navegação rizomática proposta, os alunos também têm a oportunidade de experienciar a função de timoneiro, propondo rotas a partir de objetivos de aprendizagens específicos, subjetivos, de seus afetos, desejos e interesses também. Esta flexibilidade certamente causa uma zona de instabilidade, turbulência para o professor, tendo em vista que o planejamento da aula, nessa perspectiva, existe, mas está sujeito a linhas fuga, à mudança de rotas, ao risco de uma deriva, ao devir pedagógico que a navegação sobre a nuvem hipertextual proporciona. Muitas vezes os alunos embarcarão nas rotas propostas pelo professor, outras não, em outras ainda iniciarão pela rota proposta, mas provocarão desvios no percurso em função de novos desejos, afetações, interesses suscitados ao longo da rota. Dessa forma, o professor precisa entender que também é um navegante, assim como seus alunos, mas com algumas ferramentas adicionais que auxiliarão nesta navegação. Contudo, devido à dinâmica em rede, às infinitas conexões, situações inesperadas sempre surgirão, o que exigirá do professor também flexibilidade, resiliência, estudo e até mesmo certo conhecimento sobre as tecnologias da informação e comunicação, bem como da dinâmica em rede no ciberespaço. Nessa medida, consideramos de fundamental importância que o professor se coloque no papel de proposit

de rotas, timoneiro, pesquisador e que seja capaz de avaliar os percursos concretizados durante a navegação, as dificuldades e potencialidades de seus alunos nesta perspectiva rizomática, bem como de auto avaliar-se. Um ponto importante, que cabe ao professor, é a percepção sobre as condições de tempo, espaço e estrutura de navegação para que as rotas propostas tenham um ponto de partida e outro de chegada. Não se trata de início e fim preestabelecidos, mas sim de um agenciamento que conjugue intencionalidade pedagógica, espaço-tempo dos encontros, desejos e afetos dos navegantes, de forma a completar uma rota e a partir daí proporcionar avaliações sobre as dificuldades encontradas e as potencialidades percebidas, impedindo assim que se mergulhe numa deriva sem fim sobre a nuvem hipertextual.

Outra dificuldade percebida durante nossa investigação foi a ausência ou a fragilidade das tecnologias disponíveis em sala de aula e fora dela. A princípio a nuvem hipertextual e a navegação rizomática são possíveis no contexto do ciberespaço, daí a importância do acesso à internet e às tecnologias audiovisuais para que toda a potencialidade da proposta seja aproveitada. Contudo, em nossos experimentos, ao depararmos com esse tipo de desafio, propomos uma saída, não uma solução definitiva, mas uma nova rota para a situação: a materialização da nuvem hipertextual. Desenvolvemos duas propostas, sendo uma na forma de fichário e a outra na forma de painel com “bolsos”. A ideia é criar compartimentos no fichário ou os bolsos no painel que correspondam às ilhas referenciais e processuais da nuvem hipertextual, de forma que possam abrigar diferentes formatos e modalidades de conteúdos: fotos, textos, mídias de áudio e vídeo (CD/DVD/Pen Drive), que sigam a mesma dinâmica de atualização compartilhada da nuvem, onde professor e alunos possam contribuir com conteúdos ou na proposição de novas ilhas (compartimentos ou bolsos). Neste caso, a categoria de navegação à distância, fora do ambiente da sala de aula, fica comprometida, potencializando ainda mais a navegação em sala de aula.

As dinâmicas de relacionamento em rede, potencializadas pelas mídias digitais no contexto da cibercultura, certamente contribuem para a navegação rizomática, tendo em vista a alta conectividade desses meios, a rapidez da atualização dos conteúdos e da informação e a capacidade de processamento e armazenamento de dados multimodais (texto, imagem, vídeo, áudio). Através da navegação rizomática é possível conectar e promover a troca de conteúdos entre diferentes plataformas: redes sociais, sites, blogs, vídeo canais, drives na nuvem, entre outros; o que favorece sobremaneira a dinâmica da navegação rizomática proposta nesta investigação, mas que não é fator *sine qua non* tendo em vista a possibilidade de outras materialidades para a nuvem hipertextual, como as descritas anteriormente. Também não

podemos deixar de considerar que a linguagem do ciberespaço é cada vez mais dominada pela sociedade contemporânea, principalmente no contexto dos jovens, nativos digitais, e isto favorece a mediação necessária entre o universo de conteúdos da nuvem e o grupo de navegantes, potencializando ainda mais a navegação rizomática.

Assim, considerando a cena performativa contemporânea, essencialmente, enquanto cena do corpo em ação no espaço-tempo presentes, caracterizando um evento, um acontecimento, entendemos que a navegação rizomática pode contribuir para os processos pedagógicos de formação para esta cena. A navegação rizomática, enquanto acontecimento/evento em sala de aula ou fora dela, pode contribuir para o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a ação performativa, tais como a percepção do espaço-tempo, de colocar-se em ação neste espaço-tempo, de refletir e agir de forma ética-poética-crítica, de intervir no corpo-espaço-tempo de forma expressiva e comunicativa, entre outras. Mas principalmente, consideramos que a navegação rizomática pode contribuir para uma cartografia dos afetos, devires emanados por meio da convivência, da experiência com o outro, e de perceptos, conjunto de sensações experimentadas pelos indivíduos ao serem afetados pela/durante a navegação, potencializando e estimulando o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, autoestima, ética, autoconhecimento, confiança, responsabilidade, autonomia, criatividade, entre outras. Enfim, consideramos como contribuições da navegação rizomática o desenvolvimento da visão global dos navegantes e a percepção das possibilidades de aprofundamento sobre temas específicos que os afetam; a flexibilidade e liberdade durante a navegação sobre a nuvem hipertextual; a possibilidade de participação ativa no processo de expansão das nuvens e das ilhas referenciais e processuais; a abordagem relacional proporcionada pela navegação rizomática, potencializando processos dialógicos e colaborativos; o estímulo à síntese através da proposição e estruturação das nuvens hipertextuais e suas ilhas; abordagem transdisciplinar dos conhecimentos; contempla interesses individuais mesmo em dinâmicas coletivas, favorecendo as diferenças e estimulando o exercício da alteridade; e estimula a experiência com o conhecimento, potencializando sua dimensão ativa enquanto processo de pensar, elaborar, questionar, interpretar, expressar, produzir, selecionar e problematizar.

Pausamos esta investigação com a clara noção de que há muito ainda o que aprender, considerando a dimensão rizomática da própria pesquisa, que se apresenta como um ponto de partida para a (des)territorialização dos processos pedagógicos tradicionais, e não uma solução definitiva, estanque. Desejamos olhar para os processos de formação da cena performativa contemporânea enquanto um deserto liso, escorregadio, com alto potencial para

a emanção de devires, de linhas de fuga, que nos tira de nossa zona de conforto pedagógico e nos coloca em movimento, nos afeta, afeta nossos alunos, ilumina nossa incompletude e nos estimula a aceitar e mergulhar na complexidade do conhecimento humano e seus processos de aprendizagem.

Referências

- AGAMBEM, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- ANDRÉ, Carminda Mendes. **O teatro pós-dramático na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007. doi:10.11606/T.48.2007.tde-05062007-092024. Acesso em: 2018-10-18.
- ARAÚJO, Antonio. **A Encenação no Coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo**. 2008. Tese (Doutorado em Artes) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, USP, Brasil.
- _____. **A gênese da Vertigem: o processo de criação de o Paraíso Perdido**. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2011.
- ARTAUD, Antonin. **Linguagem e vida**. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1970.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Martins Fontes: 2005.
- _____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio. Forense: 1981.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução Leyla Perrone-Moises. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história e cultura**. Tradução Sérgio Paulo Rounet. 7ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOURRIAUD, Nicolas. **Estética relacional**. Tradução Denise Bottmann. São Paulo: Martins, 2009.
- CALDEIRA, Solange Pimentel. **O lamento da Imperatriz: a linguagem em trânsito e o espaço urbano em Pina Bausch**. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: Fapemig, 2009.
- CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. **A origem do conceito de multiplicidade segundo Gilles Deleuze**. Trans/Form/Ação, São Paulo, v.19, p. 151-161, 1996.
- CARLSON, Marvin A. **Performance: uma introdução crítica**. Tradução Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CIOTTI, Naira. **O museu como mídia: performance e espaço colaborativo**. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CIOTTI, Naira. **O professor-performer**. Natal, RN:EDUFRN, 2014.
- COHEN, Renato. **Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção**. São Paulo: Perspectiva, 2006.

- _____. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- CONSENZA, Ramon M. e GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAY, Ronald E. **Deleuze e Guattari e a Psicologia Cognitiva, IA e IHC: investigando possíveis conexões e diferenças**. InCID: R. Ci. Inf. E Doc., Ribeirão Preto, v.1, n.2, p. 03-20, jul./dez. 2010.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil Platos, v.1 capitalismo e esquizofrenia**. Tradução Aurélio Guerra Neto e Cecília Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2011.
- DELEUZE, Gilles. **CONVERSAÇÕES (1972-1990)**. Tradução Peter Pal Pelbart. São Paulo: Editora 34, 2013.
- DORT, Berbnard. **O teatro e sua realidade**. Tradução Fernando Peixoto. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro. Vol.I Das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX**. São Paulo, Perspectiva, 2012.
- FARIA, João Roberto. **História do Teatro Brasileiro. Vol.II Do modernismo às tendências contemporâneas**. São Paulo, Perspectiva, 2013.
- FELÍCIO, Vera Lúcia. **A procura da lucidez em Artaud**. São Paulo, Perspectiva: 1996.
- FERAL, Josette. **Acerca de la teatralidad**. Buenos Aires. Nueva Generación: 2003.
- _____. **Por uma poética da performatividade: o teatro performativo**. Sala Preta, 8, p.197-210, 2008. Disponível em: www.revistas.usp.br/salapreta/view/5370. Acessado em 20/01/2018.
- _____. **Teatro performativo e Pedagogia**. (Entrevista) Sala Preta, v.9, p.255-267, 2009. Disponível em: www.revistas.usp.br/salapreta/view/57410. Acessado em 20/02/2018.
- FERNANDES, Sílvia. **Grupos Teatrais – Anos 70**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- _____. **Teatralidades contemporâneas**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **Performatividade e Gênese da Cena**. R. bras. Est. Pres., Porto Alegre, v.3, n.2, p. 404-419, maio/ago. 2013.
- FERREIRA, Flávia Turino. **Rizoma: um método para as redes?** Liine em Revista, v.4, n.1, março/2008, Rio de Janeiro, p. 28-40. Disponível em: www.ibict.br/liine. Acessado em 15/03/2018.
- FICHER-LICHTE, Erika. **Realidade e ficção no teatro contemporâneo**. Tradução: Marcus Borja. Sala Preta, v.13i2, p.14-32, 2013. Disponível em: www.revistas.usp.br/salapreta. Acessado em 25/01/2018.

- FICHER-LICHTE, Erika. **Entrevista com Erika Fisher Lichte**. Por Matteo Bonfíto. Conceição/Concept, Campinas, SP, v.2, n.1, p.131-141, jan/jun. 2013.
- FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarad. **Carta da Transdisciplinaridade**. Convento da Arrábida, Portugal, 6 de novembro de 1994. Traduzido da versão espanhola por Sérgio Luís Boeira.
- FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. Tradução: Renato Zwick. Porto Alegre: L&PM, 2016.
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2013.
- GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance**. Tradução Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- GOTTSCHALK, Cristiane. **Educação negativa**. Revista Cul, v.1, n.9, 2013. Disponível em: <http://revistacult.uol.com.br/home/2013/09/educacao-negativa>. Acessado em 17/12/2017.
- GROTOWSKI, Jerzy. **El Performer**. Em: Máscara – Cuaderno Iberoamericano de Reflexion sobre Escenologia. México, nº 11-12, ano 3, outubro, 1992 e 1996.
- GOODMAN, D. **The complete Hypercard 2.0 handbook**. 3ª edição. New York: Bantam Books, 1990.
- GUATTARI, Felix e DELEUZE, Gilles. **Mil Platôs, V.1. Capitalismo e Esquizofrenia**. São Paulo: Editora 34, 1995.
- GUINSBURG, J., FARIA, João Roberto e LIMA, Mariângela Alves de (Coord.). **Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Perspectiva: Edições SESC SP, 2009.
- GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia (orgs.). **O pós-dramático: um conceito operativo?** São Paulo: Perspectiva, 2008.
- KAHN, P., e MEYROWITZ, N. **Guide, Hypercard and Intermedia. A comparison of hypertext/hypermedia systems**. Providence, RI: Brown University, 1988.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- _____. **Texto e jogo: uma didática brechtiana**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- LA TAILLE, Y. de: Oliveira, Martha Khol e Dantas, Eloysa. **PIAGET, VYGOTSKY, WALLON: Teorias Psicogênicas em Discussão**. São Paulo: Summus, 1992.
- LANDOW, G. **Hypertext 2.0. The convergence of contemporary critical theory and technology**. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1992.
- LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. Tradução de Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed.34, 1993.
- _____. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed.34, 1999.
- LIMA, Cleber de Carvalho. **O hipertexto como ponto de partida em processos de aprendizagem e criação da cena contemporânea**. 2013. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. doi:10.11606/D.27.2013.tde-28022014-162725. Acesso em: 25/05/18.
- LOPEZ, Silvana Aparecida Nieto e MILANI, Débora Raquel da Costa. **Diversidade e Novas Tecnologias**. Módulo 6.1. Ribeirão Preto: Editora COC, 2007.
- MARTINS, Carlos José. **Arte como sensação**. 36ª Reunião Nacional da ANPEd – Goiânia – GO. 29/09 a 02/10/2013.
- MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. **Dramaturgia em jogo: uma proposta de aprendizagem e criação em teatro**. Tese de doutorado. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- _____. **Encenação em jogo: experimento de aprendizagem e criação do teatro**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- MORAN, José Manuel. **Integração das Tecnologias na Educação. Desafios da televisão e do vídeo à escola**. Secretaria de Educação a Distância, SEED. 2005.
- _____, José Manuel. **Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo**. Texto publicado na Revista Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, vol. 23, n.126, setembro-outubro 1995, p. 24-26. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/novtec.htm>. Acesso: março de 2017.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa; a teoria e textos complementares**. São Paulo: Editora Livraria Física, 2011.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2005.
- MOSTAÇO, Edélcio. (org) **Sobre performatividade**. Florianópolis. Letras Contemporâneas: 2009.
- NELSON, T. **Literary machines**. Swarthmore, PA: Edição do autor, 1981.
- ONTORIA, Antonio. **Mapas conceituais: uma técnica para aprender**. Tradução: Maria José Rosado-Nunes e Thiago Gambi. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- PÁL PELBART, Peter. **Poderíamos partir de Espinosa**. Próximo Ato: Questões da Teatralidade Contemporânea, coord. Fátima Saadi, Silvana Garcia, São Paulo, Itaú Cultural, pp. 32-37, 2008.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. Trad. J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema**. Tradução Sérgio Sálvia Coelho. São Paulo: Perspectiva, 2011.

_____. **A encenação contemporânea: origens, tendências, perspectivas**. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **O teatro no cruzamento de culturas**. Tradução Nanci Fernandes. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PICHER, O., Berk, E., Devlin, J., e Pugh, K. **Hypermedia**. In E. Berk e J. Devlin (Eds.). *Hypertext/hypermedia handbook* (pp. 23-52). New York: Intertext Publications, 1991.

PICON-VALLIN, Béatrice. **A cena em ensaios**. Trad. Fátima Saadi, Cláudia Fares e Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo, Perspectiva, 2008.

_____. **A arte do teatro: entre tradição e vanguarda**. Trad. Fátima Saadi, Cláudia Fares e Denise Vaudois. Rio de Janeiro, Teatro do Pequeno Gesto: Letra e Imagem, 2006.

_____. **Tradições e inovações nas artes da cena**. Revista Sala Preta, Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, número 9, pág. 319-332, 2009.

PLUTA, Izabella. **L'Acteur et l'Intermédialité. Les nouveaux enjeux pour l'interprète et la scène à l'ère technologique**. Lausanne: L'Age d'Homme, 2011.

PUPPO, Maria Lúcia de Souza Barros. **Entre o mediterrâneo e o atlântico, uma aventura teatral**. São Paulo: Perspectiva: Capes-SP: Fapesp-SP, 2005.

QUILICI, Cassiano Sydow. **O Extemporâneo e as Fronteiras do Contemporâneo**. V Reunião Científica. ABRACE 2009. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vreuniao/textos/territorios>. Acesso em Dezembro de 2011.

RELVAS, Marta Pires. **Neurociência na Aprendizagem Escolar**. Rio de Janeiro: Editora WAK, 2011.

ROSA, Francis Mary Soares Correia. **A literatura menor em Deleuze e Guattari: por uma educação menor**. Santa Maria, v.41, n.31, p.685-696, set/dez.2016.

ROUBINE, Jean Jacques. **A linguagem da encenação teatral**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1998.

RYNGAERT, Jean-Pierre. **Introdução à análise do teatro**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **Ler o teatro contemporâneo**. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- SALLES, Cecília Almeida. **Redes da Criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Horizonte, 2008.
- SARRAZAC, Jean-Pierre. (org) **Léxico do drama moderno e contemporâneo**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.
- SCHECHNER, Richard. **El Teatro Ambientalista**. Traducción: Alejandro Bracho, con la colaboración de Claudia Lobo y Helena Guardia. Árbol Editorial México D. F. 1987.
- _____. **Performance theory**. London-NY. Routledge: 2003.
- _____. **Six Axioms for Environmental Theatre**. The Drama Review: TDR, Vol. 12, No. 3, Architecture/Environment (Spring, 1968), pp.41-64. Disponível em: <http://www.jstor.org/pss/1144353>. Acesso em Agosto de 2011.
- SILVA, Cintia Vieira da. **Diagrama e catástrofe: Deleuze e a produção de imagens pictóricas**. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. VIII, n.15, pp. 66-79, jan-dez/2014.
- SIMONI, Mariana. **Atos e desatos teóricos: sobre performatividade no teatro contemporâneo**. III Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade. Anais Eletrônicos. 2012. Disponível em: www.iel.unicamp.br/sidis/anais. Acessado em 20/12/17.
- SZONDI, Peter. **Teoria do drama moderno**. Tradução Raquel Imanishi Rodrigues. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TORRES, Izilda Malta. **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.
- TURNER, Victor. **The anthropology of performance**. NY. PAJ Publications: 1988.
- VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1998.
- WILLIAMS, Raymond. **Drama em cena**. Tradução Rogério Bettoni. São Paulo: Cosac Naify, 2010.
- XAVIER, Ismail. **O lugar e a cena, o literal e o figurado**. São Paulo, Revista Sala Preta, vol. 2, n. 2: 2012. Disponível em: <http://www.revistasalapreta.com.br>. Acesso Dezembro de 2012.