

**Desenvolvimento de um modelo pedagógico virtual para as artes
performativas digitais**

**Development of a virtual pedagogical model for digital performing
arts**

José Bidarra

CIAC- Universidade Aberta, Portugal

bidarra@gmail.com

Pedro Alves da Veiga

CIAC- Universidade Aberta, Portugal

pedro.veiga@uab.pt

Rosimária Sapucaia

CIAC- Universidade do Algarve, Portugal

rosyrocha@gmail.com

Juliana Wexel

CIAC- Universidade do Algarve, Portugal

julianawexel@gmail.com

Mirian Tavares

CIAC- Universidade do Algarve, Portugal

mtavares@ualg.pt

Susana Costa

CIAC- Universidade do Algarve, Portugal

srsilva@ualg.pt

Recebido em 14 janeiro de 2023

Aceite em 13 abril de 2023

Publicado em 26 abril de 2023

Resumo: Um modelo pedagógico orientado para as artes performativas digitais não pode descurar a forma como muitos artefactos tecnológicos e media sociais são utilizados na sociedade atual. Neste sentido, a integração de novas tecnologias digitais e media locativos na aprendizagem híbrida é obrigatória neste modelo que deve ter ainda, como base, áreas específicas do domínio das Artes Digitais que necessitem de uma pedagogia apropriada, como é o caso das Artes Performativas. Assim, neste artigo, é desenvolvida uma proposta de modelo pedagógico híbrido, com base em várias metodologias reconhecidas e testadas, procurando abranger a ciberperformance em si mesma. Pode ainda ser usada como orientação do ensino-aprendizagem, de forma criativa e criadora, em ambientes híbridos, em que alguns elementos podem partilhar o mesmo espaço físico, enquanto outros se encontram a distância, ou em que alguns elementos da performance podem ter sido previamente gravados, enquanto outros ocorrem em tempo real.

Palavras-Chave: modelo pedagógico, ensino híbrido, artes performativas digitais, ciberperformance.

Abstract: A pedagogical model oriented towards digital performing arts cannot neglect the way many technological artifacts and social media are used in today's society. In this sense, the integration of new digital technologies and locative media in hybrid learning is mandatory in this model, which should also be based on specific areas of the Digital

Arts domain that need an appropriate pedagogy, as is the case of Performing Arts. Thus, in this paper, a proposal for a hybrid pedagogical model is developed, based on several recognized and tested methodologies, seeking to cover cyber performance itself. It can also be used as a recommendation for teaching-learning, in a creative way, in hybrid environments, where some elements may share the same physical space, while others are at a distance, or where some elements of the performance may have been previously recorded, while others occur in real-time.

Keywords: pedagogical model, hybrid teaching, digital performing arts, cyberperformance.

1. Enquadramento

No âmbito do projeto de investigação exploratório CyPeT, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), procurou-se conceber um modelo pedagógico híbrido orientado para o ensino da ciberperformance, não como alternativa às práticas institucionalizadas, mas como uma extensão que permitisse desenvolver competências na expressão artística virtual. Pretende-se ainda, com o projeto, questionar a utilização da ciberperformance como uma ferramenta de ensino-aprendizagem num ambiente híbrido. Neste sentido, numa primeira fase do projeto, foram realizados inquéritos com vinte e três Instituições de Ensino Superior portuguesas (IES), nos cursos de artes performativas e posteriormente, oito entrevistas, realizadas de 31 de maio a 28 de outubro de 2022, com artistas, grupos artísticos e *performers*, sendo a maioria portugueses, com exceção da neozelandesa Helen Valey Jamieson, pioneira na ciberperformance. O estudo teve como objetivo analisar as estratégias encontradas para o ensino artístico *online* durante o confinamento, tanto em relação à prática académica, quanto artística. Neste artigo, apresentaremos trechos da contribuição de uma das entrevistadas e uma breve reflexão sobre os resultados que nos ajudaram a fundamentar a metodologia proposta.

Desde logo, a definição de um modelo pedagógico híbrido implica uma mudança de paradigma, uma vez que se torna necessário repensar tempo e espaço (e a melhor forma de os articular), recorrendo a novas tecnologias e metodologias, no sentido de permitir a aquisição de novas competências e obter, assim, resultados diferentes dos tradicionalmente alcançados no domínio das artes performativas.

Considerando que a aprendizagem tradicional é extensivamente baseada na memorização de conhecimentos e na realização de atividades programadas, hoje verifica-se uma rutura em algumas áreas, uma vez que muitos ambientes virtuais se tornaram plataformas ideais para a experimentação científica e artística e para as mais variadas formas de aprendizagem (inter)ativa. A relação entre tecnologia e pedagogia mudou substancialmente e deve ser considerada à luz dos últimos desenvolvimentos em tecnologias educativas, que permitem quebrar com a tradição de um ensino diretivo, baseado no "manual recomendado", na dominância do professor como "fonte do saber" e na observância de um programa predeterminado.

O atual modelo pedagógico nas universidades e escolas continua a ser essencialmente focado no professor e baseia-se na comunicação unidirecional. É contrário à tese de que os estudantes aprendem mais quando colaboram com o professor e com os colegas no contexto de narrativas educacionais (Pachler & Daly, 2009). Além disso, a evidência de mais de uma década mostra que está a emergir um novo modelo de educação em rede, centrado no aluno, personalizado e colaborativo, que procura a criação de mecanismos através dos quais se estabelecem experiências únicas e ambientes ricos baseados em atividades interativas e lúdicas (Shaffer, 2004).

Neste sentido, os modelos pedagógicos centrados na tecnologia influenciaram, e certamente continuam a influenciar, a forma como hoje desenvolvemos a aprendizagem designada como “híbrida”, baseada numa componente presencial e noutra *online*. Um enquadramento típico de contextualização é a Matriz Espaço-Tempo de Johansen (1988), uma forma muito útil de refletir sobre as circunstâncias particulares que um sistema educacional tem de considerar para ser eficaz. Mais ainda, esta matriz conceptual é na realidade um ponto de partida para conceber e explorar atividades de aprendizagem síncrona e assíncrona em regime híbrido (tabela 1). Seguindo este modelo, conteúdos educacionais específicos podem ser preparados com apoio em atividades híbridas, dependentes do espaço e do tempo em que ocorrem.

Tabela 1

Matriz Espaço-Tempo

	Tempo Igual	Tempo Diferente
Espaço igual	1. Atividades em sala de aula, visitas de estudo, realidade aumentada (num espaço e tempo definidos).	2. Atividades em atelier, centro de ciências, laboratório, (em qualquer momento, mas num local determinado).
Espaço diferente	3. Eventos síncronos, <i>webinars</i> , masterclasses (em qualquer lugar, mas num tempo definido).	4. Interação <i>online</i> , atividades e performances virtuais (a qualquer hora e em qualquer lugar).

Fonte: Tabela adaptada de Johansen (1988).

Este modelo pode ser expandido de modo a incluir a aprendizagem centrada no aluno, interligando três conceitos-chave – o contexto, a tecnologia e a pedagogia – através de uma abordagem estruturada para tornar o ensino em rede operacional para as Artes Digitais. Assim, propomos dez indicadores para o design de conteúdos educacionais que podem coexistir em atividades híbridas, cada um identificando os extremos de uma escala (Bidarra & Rusman, 2017). Estes indicadores podem dar origem a estratégias de ensino que contenham múltiplas atividades de aprendizagem estabelecidas dentro dos limites identificados.

Tabela 2*Indicadores para o design de conteúdos educacionais.*

	Indicadores	Especificações e exemplos
Contexto	Aprendizagem formal, não-formal e informal	Especificação de tópicos e tipos de atividades a enquadrar em cenários de aprendizagem adequados (por exemplo, tutorial interativo, visita virtual, criação de artefacto, etc.)
	Aprendizagem individual e colaborativa	Especificação dos modos de estudo e aplicação de recursos (permitindo o contributo dos alunos, o trabalho em grupo e o uso de redes sociais).
	Plataformas e recursos de e-learning (abertos ou restritos)	Combinação de ambientes e recursos de aprendizagem de acesso restrito ou aberto (por exemplo, MOOCs e OER).
Tecnologia	Aprendizagem síncrona e assíncrona	Tecnologias de suporte aos modos de interação na aprendizagem artística (variável tempo na matriz de Johansen).
	Interação presencial e virtual	Tecnologias de suporte ao regime híbrido de aprendizagem, com componentes presenciais e <i>online</i> (variável espaço na matriz de Johansen).
	Plataformas para aprendizagem <i>offline</i> e <i>online</i>	Integração de plataformas de aprendizagem <i>offline</i> e <i>online</i> conforme necessário (por exemplo <i>Moodle</i> , <i>Elgg</i> , <i>Blackboard</i> , etc.).
Pedagogia	Atividades teóricas e práticas	Integração de atividades formativas centradas no estudante, através de currículo de aprendizagem coerente (integração eficaz de teoria e prática).
	Atividades curriculares programadas ou flexíveis	Criação de atividades fixas para obter resultados programados (por exemplo, testes de escolha múltipla ou ensaios sobre determinado tema), e existência de atividades abertas (por exemplo, jogos, simulações, portfólios ou debates).
	Avaliação programada ou flexível	Componentes de avaliação do aluno num cenário com atividades diversificadas (por exemplo, avaliação formativa e sumativa, avaliação pelos pares, autoavaliação, etc.).
	Acompanhamento programado ou flexível	Modos de apoio ao processo de aprendizagem e tutoria (por exemplo, tutoriais e guias digitais, intervenção do professor, etc.).

Fonte: tabela adaptada de Bidarra & Rusman (2017).

O modelo proposto foi adaptado de Bidarra & Rusman (2017), originalmente com foco na aprendizagem da Ciência, mas que pode ser a ferramenta certa para ajudar a conceber a aprendizagem no domínio das Artes Digitais, com as devidas adaptações para assegurar a concretização de objetivos de aprendizagem específicos. Assim sendo,

a integração de novas tecnologias digitais na aprendizagem híbrida é obrigatória neste modelo, embora áreas específicas do domínio das Artes Digitais necessitem de uma pedagogia apropriada, como é o caso das Artes Performativas, em que experiências de aprendizagem presenciais são necessárias (mesmo que apoiadas em registos em vídeo ou em *streaming*).

2. Pedagogia e artes digitais

Hoje em dia, valores como liberdade, desafio, participação, transparência, integridade, colaboração, diversão, velocidade e inovação tendem a fazer parte das experiências de aprendizagem dos alunos. Neste contexto, as experiências e a interação em contexto híbrido baseiam-se essencialmente em tecnologias digitais que estão hoje a transformar os processos de aprendizagem, contudo, muitas das teorias mais reconhecidas e dos modelos de aprendizagem já estabelecidos continuam válidos. Por exemplo, a estrutura pedagógica subjacente à implementação de novas ferramentas de *software*, jogos e simulações no contexto da aprendizagem pode ser sustentada em conceitos teóricos provenientes do construtivismo (Bruner, 1966; Piaget, 1973), do construtivismo social (Vygotsky, 1978), da cognição situada (Brown, Collins & Duguid, 1989; Barab & Kirschner, 2001) e das comunidades de prática (Wenger et al., 2002).

O construtivismo social de Vygotsky fornece uma série de princípios que podem ainda hoje ser implementados no desenvolvimento de atividades educacionais. A noção Piagetiana de "construtivismo" implica que os estudantes modificam os seus esquemas mentais de conhecimento para integrar novas informações e adquirir novos conhecimentos, nomeadamente quando estão em contacto com professores e colegas em plataformas de e-learning. Além disso, as atividades de aprendizagem devem situar-se em configurações autênticas e em contextos significativos para cada aluno, de forma a tornar eficaz uma comunidade de prática que partilha valores e contribui para um objetivo comum. Estas bases constituem, ainda hoje, um quadro teórico robusto para aquisição de conhecimento, sustentado na noção de que a aprendizagem ocorre no contexto de atividades que envolvem um problema ou tarefa, incluem outras pessoas, são suportadas por um ambiente tecnológico e consistem numa cultura partilhada.

É também especialmente interessante a noção de flexibilidade cognitiva (Spiro e Jehng, 1990) que decorre da exploração cruzada de conceitos, isto é, da capacidade individual para reestruturar conhecimentos espontaneamente, em muitas formas, de modo a adaptar a resposta a situações e circunstâncias extremamente variáveis. Isto em função do modo como o conhecimento é representado e dos processos que operam nessas representações mentais. A ideia de base é que o estudante constrói estruturas de conhecimento extensivamente interligadas, com base na exploração cruzada de conceitos, o que permite uma maior flexibilidade nos modos de usar e aplicar conhecimentos.

Na atualidade, a capacidade de processamento dos dispositivos móveis, combinada com a disponibilidade de diversas aplicações e recursos em rede, constitui uma oportunidade

única para a aprendizagem *online*, que vai muito para além do uso de sistemas de gestão de aprendizagem (LMS) para abarcar redes sociais e outros ambientes partilhados (Squire & Dikkers, 2012). Exemplos relevantes são os ambientes pessoais de aprendizagem (PLE) que permitem aos estudantes ter acesso a recursos digitais diversificados, com o objetivo de agregar, configurar e manipular informação digital no contexto da sua aprendizagem (Bidarra & Araújo, 2013). O poder destes ambientes virtuais de aprendizagem situa-se na criação de (hiper)espaços que dão aos utilizadores uma sensação de empowerment, de “aprender fazendo”. Isto é especialmente relevante se considerarmos as artes performativas e a performance digital.

3. Um modelo para as artes performativas *online*

No ensino *online* existe a tendência de se criarem mais regras para que as expectativas do professor em relação aos alunos fiquem claras. A mudança que decorreu da pandemia – em que se promoveu o ensino à distância, foi uma tentativa de suprir as sessões presenciais, sem que, no entanto, fossem acautelados alguns princípios básicos do e-learning. Sem o estabelecimento prévio de regras das sessões do ensino *online* e sem os comentários, as perguntas, os esclarecimentos e a contextualização não codificados que ocorrem antes, durante e depois das aulas presenciais, torna-se difícil sustentar uma relação professor-aluno com impacto na aprendizagem. Para aqueles que trabalham em modelos híbridos nas artes digitais, a necessidade de transparência parece mais crítica porque os alunos, à medida que avançam na sua aprendizagem autónoma, irão usar quase exclusivamente sessões virtuais, gravações ou textos criados por instrutores.

Por outro lado, sem o benefício da proximidade, as configurações remotas podem exacerbar a miopia e o individualismo egocêntrico. A proximidade, numa sala física, cria a ilusão de estarem todos realmente em sintonia durante uma performance. Para um estudante, é mais fácil sentir-se ligado aos outros quando se está a sentir as vibrações, o calor e o suor de outros na sala. Com o Zoom é mais difícil sentir a intensidade dos outros corpos e perceber a sensação de um momento ficcional partilhado, quer quando os estudantes estão a trabalhar no palco, quer quando observam os seus colegas, como membros do público. Por outro lado, Higgins e Halpin (2022) referem que a aprendizagem virtual pode aumentar a apreciação das contribuições individuais através de uma ação de grupo mais ampla, sustentada num ambiente de aprendizagem enriquecido com media digitais, independentemente da dimensão da performance ou da peça de teatro.

Como as representações digitais se têm tornado cada vez mais comuns após o confinamento devido à COVID-19, a questão dos *live shows* tornou-se familiar, tanto para os praticantes como para os investigadores, que tentam encontrar formas de preservar as qualidades essenciais das artes performativas no espaço virtual. O conceito de performance/teatro na Internet foi inaugurado em 1993 pelo grupo The Hamnet Players, com o projeto *Hamnet*, uma paródia da peça *Hamlet*, de Shakespeare, que utilizava a tecnologia Internet Relay Chat (IRC). Entretanto, com a contingência da pandemia, essa modalidade tornou-se *the new normal* (Papagiannouli, 2022). Os novos

espaços virtuais de performance dão um significado adicional a cada performance e oferecem um significado experiencial aos seus atores. Muitas vezes, o espectador é convidado a entrar nas suas vidas e vislumbrar os seus espaços pessoais. A configuração espacial da performance pode operar topologicamente para ligar os intérpretes e espectadores através da distância, de modo a que, embora fisicamente separados, estejam virtualmente unidos (Higgins & Halpin, 2022). Esta estratégia não visa replicar o efeito de um espaço partilhado, mas oferecer uma forma alternativa de representar, dançar ou cantar em uníssono, tão familiar às atuações em palco. Por exemplo, o espaço virtual permite mostrar como os corpos dos bailarinos estão ligados, no espaço comum (*online*), enquanto ocupam os seus próprios espaços geograficamente dispersos.

Neste sentido, um modelo pedagógico tem de se adaptar às condições dos estudantes, nomeadamente, deve considerar se os estudantes dispõem de áreas seguras, espaçosas e adequadas para atuarem nas suas casas. As decisões relativas ao modelo dependem da capacidade do aluno para realizar o trabalho sob quaisquer restrições físicas ou sociais. O espaço da aprendizagem nasce da compreensão do seu significado como ambiente de vida do aluno. Da mesma forma, o trabalho *online* realizado pode combater o isolamento, salientando os estudantes e os seus espaços de intervenção, transforma-se numa componente importante de um coletivo. Assim, ao serem definidas plataformas ou media sociais para interação, devem ser levadas em conta as condicionantes desse universo de alunos, desde o seu espaço físico disponível, até ao acesso à rede e às tecnologias necessárias.

Cada pequena janela de uma qualquer página *online* de rede social pode ser convertida num palco aberto a qualquer intérprete. Mesmo que, por vezes, existam restrições em redor do espetáculo, a maior parte do impacto da atuação está nas mãos do autor/ator, tornando-se assim num terreno fértil para o jovem artista praticar a sua dramaturgia e também aspetos de curadoria. Os *media*, desde que bem utilizados, podem gerar um enquadramento em que os jovens artistas revejam, avaliem e partilhem o seu trabalho. Neste processo, o artista, como criador ou *performer*, pode também atuar como dramaturgo e curador para apresentar o seu trabalho, criar uma estética pessoal, e dar origem a um diálogo contextualizado em torno do processo. Retomando o modelo pedagógico híbrido, muitas componentes de aprendizagem podem ser realizadas *online*, através das tecnologias já referidas, embora a componente presencial seja necessária para desenvolver a coreografia ou a performance física. Contudo, alguns exercícios podem ser realizados individualmente no espaço disponível, através de gravações em vídeo ou animação 3D, por exemplo. Também o acompanhamento por um tutor ou professor pode ser feito a distância, através de meios telemáticos, para o estudante obter feedback em tempo real. Por vezes, são usados *breakout rooms* para comunicação restrita e evitar a disrupção de uma turma inteira, sendo assim possível um estudante obter feedback individual (breve), enquanto os outros praticam os exercícios. Deve sempre existir alguma preocupação com o tempo de ecrã que os estudantes acumulam ao longo do dia, por isso deve ser dada prioridade à criação de tarefas que os afastem do computador e da casa. Por exemplo, através da recolha de imagens e sons a serem usados numa performance.

4. Um modelo específico para a ciberperformance

Desde a introdução pública da Internet e da *World Wide Web*, em meados dos anos 90, artistas e investigadores têm vindo a desenvolver as suas práticas artísticas em rede e, em particular, no campo das artes performativas *online* (Papagiannouli, 2016). Segundo Papagiannouli, a variedade de termos utilizados para nomear este fenómeno demonstra tanto a sua diversidade, como as inúmeras características intermediárias: 'ciberdrama' (Murray, 1997), 'ciberperformance' (Jamieson, 2000), 'performance digital' (Dixon, 2001), 'cyber(-)teatro' (Causey, 2003 e Dixon, 2004), 'teatros virtuais' (Giannachi, 2004), 'performance em rede' (Green, Thorington e Riel, 2004), 'performance telemática' (Saltz, 2004), 'cyberperformance' (Causey, 2006), 'cybertheater(s)' (Nusberg, 1969; Chatzichristodoulou, 2006, 2010), 'práticas digitais' (Broadhurst, 2007) e 'hyperperformance' (Unterman, 2007).

A ciberperformance pode ser definida como uma "*live performance that utilizes internet technologies to bring remote performers together in real time, for remote and/or proximal audiences*" (Jamieson, 2008, p.34). O termo não se limita ao uso do corpo e da palavra como forma expressiva, pois pode abarcar diversas formas de expressão. Por apresentar características intrinsecamente digitais e interativas, a ciberperformance expande o conceito de performance, na medida em que o dispositivo tecnológico assume, simultaneamente, as funções de mediador e de agente da criação artística. (Papagiannouli, 2016).

No âmbito do projeto CyPeT foram realizados inquéritos junto as IES e entrevistas com artistas, etapa que nos permitiu mapear o cenário académico e artístico, para depois desenvolver as componentes deste modelo pedagógico. Uma das entrevistas foi realizada com Helen Varley Jamieson, artista e *performer* que cunhou o termo ciberperformance em 2000, manifestando o seu ponto de vista em relação ao boom de experiências performativas *online*, especialmente a partir do primeiro confinamento pandémico. Jamieson aponta os mesmos fundamentos que definem a ciberperformance para definir performance *online* ou teatro virtual. Seriam estes baseados nas premissas do teatro, por excelência: interação entre ator/*performer* e audiência. Reforça ainda que os aspetos da interatividade com o público e do sincronismo virtual continuam essenciais para configurar uma ciberperformance (independentemente de haver ou não um carácter de maior entretenimento na ação artística). De acordo com a artista, se um projeto cénico pode atuar em qualquer outro espaço alheio à Internet, ou é simplesmente transposto ou exibido *online* mesmo que em tempo real, mas sem conter uma lógica ativa de interatividade com a audiência, não deveria ser caracterizado como ciberperformance ou ciberperformance. Nesse sentido, Jamieson tece a crítica de que muitos projetos que estiveram *online* e em *streaming* a partir do confinamento pandémico, em 2020, funcionaram numa lógica do modelo *broadcasting* e não se configuram como ciberperformance. Especialmente porque, mesmo no ambiente *online*, ainda consideram o público na posição de espectador, desprovido do poder de intervenção ou interação sobre a obra.

Se a questão da definição da Ciberperformance é complexa e fundamental, a nível artístico, torna-se crucial trabalhar a partir de bases teóricas sólidas para pensar num modelo pedagógico que se adequa à especificidade da área. Se para Jamieson, o simples facto de utilizar plataformas digitais não se constitui como ciberperformance, é preciso ter em conta que, em termos de didática, quando o objeto de estudo se serve diretamente do mesmo tipo de plataformas usadas para o seu ensino, a questão torna-se mais desafiante, devido ao pouco conhecimento disponível sobre o tema e à disrupção dos paradigmas anteriores. Neste sentido, a matriz espaço-tempo indica várias opções, dado que numa mesma ciberperformance alguns elementos podem partilhar o mesmo espaço físico enquanto outros se encontram à distância, e alguns elementos da performance podem ter sido previamente gravados, enquanto outros ocorrem em tempo real (ver tabela 3). Essa diluição de fronteiras no espaço e no tempo, considerando agora uma vertente totalmente híbrida, é uma das características que a Internet aporta ao género e que melhor o poderá vir a distinguir da performance tradicional.

(...) in order to fulfill the function of the network, as defined by Castells (2000), festivals in the digital environment must favor and encourage new forms of interaction with their audiences. Online theatre festivals should accordingly become much more than a series of temporary communication and distribution centers: they should preferably use the immanent features of the Internet to establish new methodologies and strategies for forming critical space, this way developing as places of critical discussion. (Obradović & Seničić, 2021, p. 49)

Tabela 3.

Matriz Espaço-Tempo Aumentada

	Tempo Igual	Tempo Diferente	Tempo Híbrido
Espaço Igual	1. Atividades em sala de aula, visitas de estudo, realidade aumentada (num espaço e tempo definidos).	2. Atividades em atelier, centro de ciências, laboratório, (em qualquer momento, mas num local determinado).	5. Atividades num mesmo espaço, mas recorrendo simultaneamente a elementos síncronos e assíncronos
Espaço Diferente	3. Eventos síncronos, <i>webinars</i> , masterclasses (em qualquer lugar, mas num tempo definido).	4. Interação <i>online</i> , atividades e performances virtuais (a qualquer hora e em qualquer lugar).	6. Atividades em espaços diferentes, mas recorrendo simultaneamente a elementos síncronos e assíncronos
Espaço Híbrido	7. Atividades síncronas, mas que decorrem em espaços físicos comuns, e simultaneamente em espaços distintos	8. Atividades assíncronas, mas que decorrem em espaços físicos comuns, e simultaneamente em espaços distintos	9. Atividades que recorrem simultaneamente a elementos síncronos e assíncronos, e decorrem em espaços físicos partilhados, e simultaneamente em espaços distintos

Fonte: Tabela desenvolvida nessa investigação tendo como inspiração Johansen (1988) e Bidarra & Rusman (2017).

Desta forma, um modelo pedagógico para a ciberperformance deverá não só considerar as formas de explorar as relações entre *performers*, e entre eles e os espectadores, como deverá ainda apropriar-se das características do meio (medium) digital – sendo útil recorrer a Manovich (2001) para a sua enumeração: representação numérica (possibilitando a coexistência dos modos síncrono e assíncrono num espaço híbrido), modularidade (considerando partes da performance com graus de autonomia distintos e complementares, como cenários, sonorizações ou formas de interação), automação (considerando formas de autonomizar ou sincronizar diferentes módulos da performance), variabilidade (encarando como variável assumida a existência do inesperado, seja ele de origem tecnológica ou humana, através da intervenção dos espetadores, ou de *glitches* no *streaming* de vídeo e/ou áudio, por exemplo) e transcodificação cultural (determinando influências do meio digital sobre o produto cultural, em que este segue formas, estruturas, regras – e limitações – daquele). Deve ainda ser ampliado por forma a considerar os próprios espetadores, conferindo-lhes um papel ativo, baseado em formas de interação e interferência, podendo o curso da performance ser determinado ou influenciado por essas mesmas ações.

(...) the performance arose not only from the activities of the creators, but as an event, which evolved and completed with the actions of all involved. In addition, in the cyberperformance project, a new dimension has been introduced, that of interaction and dialogue between the spectators through the conversation of many participants. This gave the spectators the opportunity to have a creative or fun dialogue and at the same time it was a way to reflect on their experience from the performance (...). Besides, through the comments of the dialogues it becomes clear that the cyberperformance was a successful alternative within the pandemic period. (Georgiou, 2021, p. 26-27)

A necessária participação do público deve ser secundada por uma literacia que reforce, ou apresente, as múltiplas possibilidades das plataformas digitais que podem ser utilizadas de forma disruptiva e criativa. Para Jamieson, há várias plataformas que são pouco exploradas e que podem servir de espaço para o ensino e para a execução de performances digitais, como por exemplo, *Second Life* e *UpStage*. A pandemia promoveu uma maior familiarização com plataformas de grandes corporações, como Zoom, Microsoft Teams ou Google Meet, o que pode ser limitativo para o desenvolvimento de uma linguagem, e de uma pedagogia, disruptivas. Todavia, de acordo com os resultados da nossa investigação, é necessário ter em conta que, a escolha da plataforma depende das exigências da obra a ser apresentada.

5. Resultados

Os resultados deste estudo têm origem na pesquisa bibliográfica que contribuiu para o estado da arte, na realização de um inquérito com IES portuguesas e em entrevistas semiestruturadas com artistas, que nos permitiram aprofundar os estudos sobre a ciberperformance, atualizar conceitos e criar estratégias para a abordagem metodológica apresentada.

De abril a julho de 2022, foram realizados inquéritos junto de IES que possuem cursos de artes performativas. De um total inicial de 55 instituições, 23 participaram efetivamente do estudo, baseado num inquérito com dezoito questões. Procurámos através desse método mapear um perfil dos docentes no que diz respeito às competências digitais, traçar um panorama referente aos desafios e constrangimentos sentidos durante o ensino online de emergência e perceber quais as estratégias adotadas no ensino português para ultrapassar as dificuldades existentes.

De acordo com os resultados objetivos dos inquéritos, 95% das IES optaram pelo ensino online de emergência. Todos os docentes eram coordenadores de cursos nas artes performativas. Quando questionados sobre as competências digitais que possuem (processamento de informação, comunicação, criação de conteúdos, segurança, resolução de problemas), 60% afirmaram ser utilizadores autónomos.

No que respeita aos desafios no ensino artístico *online*, os inquiridos confirmaram a existência de constrangimentos técnicos (*delay*, congelamento de imagem, quebra de sinal, entre outros com menor impacto) e apontaram à criação de estratégias para os superar (desde tutoriais em vídeo, criação de website e utilização de elementos pré-gravados em áudio/vídeo). Destaca-se que a maioria dos inquiridos não possuía experiência prévia em aulas *online*. Os testemunhos apontam, ainda, para a necessidade de melhorias e novas instalações em termos de equipamentos, *software* e plataformas. Como ponto positivo, os professores enfatizaram a interação com os alunos e a possibilidade de contacto direto através de vídeos, o que dinamizou ensaios e conferiu um carácter mais individualizado ao processo. Foi também salientado o retorno às aulas presenciais, com apoio em tutoriais, acompanhamento de ensaios individuais por vídeo, reuniões e seminários realizados em plataformas de videoconferência como Zoom, Google Meet e Microsoft Teams, que passaram a integrar a vida académica. É importante frisar que o aluno “aprende de forma ativa, a partir do contexto em que se encontra – presencial ou virtual - quando lhe é significativo, relevante,” (Silva, 2020, p. 251), independente do cenário tecnológico idealizado, onde não existam falhas tecnológicas.

No contexto das entrevistas com os artistas, foram realizadas de maio a outubro de 2022 um total de oito entrevistas com grupos artísticos, artistas e performers. O objetivo foi obter informações mais pormenorizadas sobre as experiências de sucesso realizadas. Contrariamente ao que ocorreu na maior parte das IES inquiridas, houve muitas experiências de equipas artísticas, anteriores à pandemia, que de alguma forma, facilitaram o desenvolvimento das performances *online*. Em relação a essas experiências positivas sublinhamos a seguir o testemunho do diretor artístico do Grupo Teatromosca, sediado em Sintra-PT, Pedro Alves:

Como nós já vínhamos nesta pesquisa sobre o teatro online envolvendo os espectadores como participantes ativos na criação da própria performance [...] foi possível nesses espetáculos online, onde tivemos a possibilidade de entrar em diálogo direto com os espectadores e de misturar tudo isto, e num grupo ninguém sabia muito bem quem é que são os atores e quem é que são os espectadores, tampouco quem é que faz parte da equipa artística. Essa experiência nos permitiu diluir a fronteira que nos interessava explorar.

Pedro Alves, relata uma série de obras e de possibilidades que experimentaram durante a pandemia, uma delas é a ciberperformance "Jardins esquecidos"¹, que fez parte do projeto Modos de Ver, uma parceria com a Câmara de Oeiras. Todavia, o entrevistado salienta que apesar das obras terem sido realizadas online, todos os ensaios e processos criativos aconteceram de modo presencial e não pensam futuramente que os mesmos deixem de acontecer dessa forma. Numa outra vertente está a docente e artista Né Barros, do grupo Balletatro ao afirmar: "Estamos a ponderar a criação de uma plataforma para partilha de processos criativos." Ou seja, uma ideia que surgiu durante a pandemia e que se pondera manter na atualidade.

De outro ponto de vista, as entrevistas apontam para existência de performers que antes do confinamento já atuavam online, nomeadamente, o caso citado por Helen Jamieson, mas também o Daniel Pinheiro, que fala sobre os constrangimentos e estratégias que tanto afligiram professores e artistas:

Eu acho que esses problemas são inerentes a ligação, eles incorporam-se, o que eu tento fazer em relação às falhas é prevenir, porque podem vir de qualquer lado [...] Cada projeto nas artes performativas pede uma série de características, uma peça de teatro, um desenho de luz específico, uma plataforma, um *software* que fosse capaz de incorporar todas as funcionalidades, vai sempre mudar os objetivos e nunca encontramos uma ferramenta perfeita, estamos todos à procura da ferramenta que melhor responde às necessidades.

Percebe-se que o artista que já está adaptado ao ambiente online e às suas especificidades vê as dificuldades técnicas como falhas de comunicação que podem ocorrer em qualquer estágio da comunicação humana. Numa perspetiva geral, conforme os relatos dos artistas, importa referir que:

- As experiências mais bem-sucedidas foram aquelas que não procuraram apenas a transposição do modelo presencial para o *online*, mas criaram ciberperformances nativas, especialmente voltadas para o diálogo com o ambiente das plataformas *online*;
- Foram utilizadas diversas plataformas e meios para a exibição das performances. A narrativa e o processo criativo é que determinam qual a melhor plataforma para cada obra;
- Muitas vantagens são apontadas ao modelo híbrido, entre elas: o contacto com um público vasto e diversificado, o que amplia o alcance e a visibilidade dos artistas, mas também novas oportunidades de exploração das linguagens artísticas cinematográficas e audiovisuais;
- As desvantagens estão associadas aos constrangimentos técnicos: alguns dos artistas apontam como superação o investimento em melhores equipamentos e formação da equipa. Os *performers online*, que já trabalham há muito tempo com

¹ Teaser da obra disponível em <https://www.tveuropa.pt/noticias/producao-multissensorial-do-teatromosca-a-partir-do-parque-dos-poetas-em-oeiras/>.

as plataformas virtuais, tratam as limitações tecnológicas como “falhas de comunicação” e integram-nas no decorrer da performance, como atos de improviso.

Tendo como base os eixos abordados até ao momento, um modelo pedagógico para a ciberperformance deve considerar, além de todas as metodologias para o ensino *online*, os mapeamentos realizados e os espaços multirreferenciais de aprendizagens, inspirando-se, portanto, na aprendizagem invertida, também conhecida como “*Flipped Classroom*” (Bergmann e Sams, 2012), que utiliza uma metodologia ativa de aprendizagem, com componentes *online* e presenciais. De acordo com Lucena, Santos e Oliveira (2020), nessa imersão nas culturas digitais, os espaços físicos e virtuais, relacionam-se com um movimento flexível e evolutivo de redes colaborativas, as quais potenciam as maneiras de aprender e de ensinar, que se revelam à medida que são incorporados na sala de aula *online* (fig. 1).

Figura 1

Processo de ensino-aprendizagem em ciberperformance



Fonte: Esquema inspirado em Lucena, Santos e Oliveira (2020) e adaptado para a ciberperformance.

Nesse processo de ensino-aprendizagem, em ciberperformance, é preciso que se tenha em atenção:

1- A colaboração em rede: visando um processo de criação nativo no ciberespaço, ou seja, desde a raiz da performance *online*, estando, pois, conscientes de que a mudança de ambiência (físico/virtual) exige profundas alterações no próprio processo criativo. Dessa forma, é importante para a concretização da ciberperformance a existência de redes de colaboração entre setores artísticos, educacionais e tecnológicos.

2- O espaço-tempo multirreferencial: de modo a utilizar diferentes plataformas, espaços e artefactos digitais adequados a cada nova ciberperformance. Para isto, é necessária a formação dos *performers/professores* nas mais variadas plataformas, de forma a

desenvolver habilidades tecnológicas para uma boa utilização das ferramentas digitais. Além do investimento em equipamentos adequados e manuseio dos mesmos.

3- A interação triangular: na performance ao vivo e *online*, o *performer*/professor interage com o aluno e audiência, que por vezes se fundem, pois, o aluno e a audiência podem ser ambos *performers* e interagir entre si.

4- A cibercriatividade: também associada à inovação tecnológica, salienta a habilidade inventiva de criação em arte digital *online* e a flexibilidade em torno dos constrangimentos técnicos, que deixam de ser um fator de impedimento e passam a ser aliados no processo de criação e exibição da performance *online*.

5- A autonomia: os atores envolvidos no processo criativo em ciberperformance são autônomos e tecem entre si redes de criação, formação e troca de saberes.

6- O diálogo: plural e ampliado, visa a auto-manutenção dos espaços e tempos colaborativos, transformando-os em entidades próprias e procurando um contínuo status de performatividade.

Após o desenvolvimento teórico do modelo pedagógico, o projeto CyPeT passou à fase de sistematização de estratégias práticas para a sua efetivação no ensino da ciberperformance, de modo a enriquecer as práticas pedagógicas no domínio das artes performativas, nomeadamente em contextos do ensino online, utilizando procedimentos suscetíveis de serem úteis tanto ao nível do ensino formal como em contextos informais. Temos como próximos passos a criação de oficinas experimentais com artistas, coletivos e docentes das unidades curriculares de artes performativas, além de eventos pedagógicos em IES, com o objetivo de aperfeiçoar e validar o modelo pedagógico.

6. Considerações finais

Com base nos resultados dos inquéritos e entrevistas durante a primeira fase do projeto CyPeT, foi realizado um mapeamento das metodologias existentes e desenvolver um modelo de ensino/aprendizagem para a Ciberperformance, procurando refletir sobre o potencial da utilização das tecnologias e metodologias existentes para o ensino das artes performativas.

Ficou patente que um modelo pedagógico orientado para as artes performativas digitais deverá prestar atenção à forma como muitos artefactos tecnológicos e media sociais são valorizados na sociedade atual. De facto, estes meios de comunicação permitem fazer interferências nos muros da sala de aula, recorrendo a estratégias norteadas pela interatividade e estratégias colaborativas, que são muito importantes para a aprendizagem em mobilidade e para a aprendizagem híbrida. Embora as artes digitais sejam muitas vezes apontadas como marginais na educação tradicional, na nossa interpretação elas representam hoje uma forma de cultura muito relevante, subjacente ao lazer e à cidadania nas nossas sociedades atuais.

Ficou provado, durante a pandemia (2020-2021), que apesar de elementos de equipas artísticas trabalharem a milhares de quilómetros uns dos outros, as colaborações virtuais

tornaram possíveis várias criações artísticas, o que significa que também é possível os estudantes continuarem a aprender, refletir, e progredir na sua aprendizagem à distância (Higgins & Halpin, 2022). Assim, a opção por um modelo híbrido nas artes performativas pode permitir um maior acesso e disponibilidade tanto para os artistas como para o público, desenvolvendo também a criatividade e a inovação nos processos educacionais. Embora a "performance tradicional" seja presencial – ao vivo – esta reelaboração de ensaios e de espetáculos através de um processo híbrido parece ter um efeito libertador para muitos artistas, estudantes e professores nos tempos de hoje.

Referências

- Barab, S. A., & Kirschner, D. (2001). Methodologies for capturing learner practices occurring as part of dynamic learning environments. *Journal of the Learning Sciences*, 10(1-2), 5-16.
- Barreira, R. (2020). *O Zoom como dispositivo artístico*. Disponível em <https://confinaria.hypotheses.org/1045>, consultado em 10 de maio de 2022.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. USA, ISTE.
- Bidarra, J., & Araújo, J. (2013). Personal Learning Environments (PLE) in a distance learning course on mathematics applied to business. *European Journal of Open, Distance and E-Learning – EURODL*, 16(1), 141-152.
- Bidarra, J., & Rusman, E. (2017). Towards a pedagogical model for science education: Bridging educational contexts through a blended learning approach, *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 32(1), 6-20, DOI: <https://doi.org/10.1080/02680513.2016.1265442>.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). *Situated cognition and the culture of learning*. *Educational Researcher*, 18, 32-42.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University.
- Georgiou, M. (2021). "Digital Theatre" and "Cyber Theatre" in: *Drama Education at School: A study of 2 performance projects at a High-school in Eberswalde, Germany* [Master Thesis Linnaeus University, Sweden]. Diva-portal. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1579280/FULLTEXT01.pdf>
- Higgins, J., & Halpin, E. C. (Eds.). (2022). *Teaching performance practices in remote and hybrid spaces*. Milton Park: Taylor & Francis.
- Isaacsson, M. (2021). Teatro e tecnologias de presença à distância: invenções, mutações e dinâmicas. *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 3, n. 42, dez/21.
- Jamieson, H.V. (2008). *Adventures in cyberperformance: Experiments at the interface of theatre and the internet* (thesis). Brisbane: Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/28544/1/Helen_Jamieson_Thesis.pdf
- Johansen, R. (1988). *Groupware: Computer Support for Business Teams*. New York: The Free Press.

- Lucena, S., Santos, V., & Oliveira, A. (2020). *Espaços multirreferenciais de aprendizagem em redes colaborativas*. In: *Espaços de aprendizagem em redes colaborativas na era da mobilidade*. Organizadores: Simone Lucena; Marilene Batista da Cruz Nascimento; Paulo Boa Sorte. Aracaju: EDUNIT.
- Manovich, L. (2001). *The Language of New Media*. MIT Press.
- Obradović, O., & Seničić, M. (2021). *Online Theatre (Meta-) festivals*. *The IPSI Transactions on Internet Research: Multi-, Inter-, and Trans-disciplinary Issues in Computer Science and Engineering*, 17(2), 45-50.
- Pachler, N., & Daly, C. (2009). Narrative and learning with Web 2.0 technologies: towards a research agenda. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25(1), 6-18.
- Papagiannouli, C. (2016). *Political Cyberformance: The Etheatre Project*. Palgrave Macmillan.
- Papagiannouli, C. (2022). *A Postdigital Response: Experiential Dramaturgies of Online Theatre, Cyberformance and Digital Texts*. In W. W. Lewis, & S. Bartley (Eds.), *Experiential Theatres: Praxis-Based Approaches to Training 21st Century Theatre Artists* (1st ed.). Routledge.
- Piaget, J. (1973). *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman Publishers.
- Shaffer, D. W. (2004). When computer-supported collaboration means computer-supported competition: Professional mediation as a model for collaborative learning. *Journal of Interactive Learning Research*, 15(2), 101-115.
- Silva, M. G. C. (2020). *Ensino remoto de emergência na educação infantil bilíngue*. In: *Educação em tempos de pandemia: Brincando um mundo possível*. Organizadores: Fernanda Coelho Liberali, Valdite Pereira Fuga, Ulysses Camargo Corrêa Diegues e Márcia Pereira de Carvalho. 1. ed.– Campinas, SP: Pontes Editores. p.245-252.
- Spiro, R. J., & Jehng, J. (1990). *Cognitive Flexibility and Hypertext: Theory and Technology for the Non-Linear and Multidimensional Traversal of Complex Subject Matter*. In: Nix, D., Spiro, R. (Eds.), *Cognition, Education, and Multimedia*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Squire, K., & Dikkers, S. (2012). Amplifications of learning: Use of mobile media devices among youth. In *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies*, 18(4), 445-464.
- Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA: Harvard Business School Press.



Este artigo está disponível segundo uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).