

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Mônica Torres Bonatto

**PROFESSOR-PERFORMER, ESTUDANTE-PERFORMER:
notas para pensar a escola**

Porto Alegre
2015

Mônica Torres Bonatto

PROFESSOR-PERFORMER, ESTUDANTE-PERFORMER:

notas para pensar a escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Gilberto Icle

Linha de Pesquisa: Educação: Arte Linguagem
Tecnologia

Porto Alegre

2015

CIP - Catalogação na Publicação

Bonatto, Mônica Torres
Professor-Performer, Estudante-Performer: notas
para pensar a escola / Mônica Torres Bonatto. -- 2015.
124 f.

Orientador: Gilberto Icle.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2015.

1. Performance. 2. Estudos da Performance. 3.
Educação. 4. Ensino de Teatro. 5. Educação Básica. I.
Icle, Gilberto, orient. II. Título.

Mônica Torres Bonatto

PROFESSOR-PERFORMER, ESTUDANTE-PERFORMER:

notas para pensar a escola

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em: 12 de fevereiro de 2015.

Prof. Dr. Gilberto Icle – Orientador – UFRGS

Profa. Dra. Carminda Mendes André – UNESP

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira – UFSM

Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello – UFRGS

À Céres, minha querida mãe, professora apaixonada, inspiração para mim e para tantos outros, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Às crianças e jovens que trabalharam comigo, ao longo dos últimos 15 anos, agradeço por me permitirem e me provocarem a inventar novas formas de ser.

Ao meu orientador, professor Dr. Gilberto Icle, por quem tenho profunda admiração e carinho, agradeço pela acolhida ímpar, aliando generosidade, tranquilidade e firmeza ao conduzir-me nesta jornada-tese, fazendo com que eu recuperasse o gosto pelas viagens acadêmicas.

À professora Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha, agradeço pela orientação nos primeiros anos do curso de doutorado.

Aos professores que compuseram a Banca Examinadora, Profa. Dra. Carminda Mendes André, Prof. Dr. Marcelo de Andrade Pereira e Profa. Dra. Fabiana de Amorim Marcello, pela leitura atenta e pelas valiosas indicações.

Aos professores e técnicos-administrativos do PPGEDU/UFRGS agradeço pelo suporte e dedicação.

Às queridas colegas do nosso inspirador grupo de orientação agradeço pela parceria intensa, incentivadora e alegre. Ciça, Gisela e Márcia, obrigada pelas boas notícias trazidas do pós-tese. Maria, Milena, Rossana e Tati, agradeço pelas risadas, pelo olhar atento, pelas palavras de apoio. À querida Anna, agradeço pela sintonia e cumplicidade ao compartilhar dúvidas, expectativas e reflexões sobre nosso lugar na escola. Cibele e Luciana, parceiras de final de tese, cada uma com suas páginas, angústias e conquistas, agradeço por termos andado sempre de mãos dadas.

Aos colegas do Colégio de Aplicação da UFRGS, agradeço por compreenderem a exigência desse momento de formação.

À equipe-família do Projeto AMORA – Angélica, Aline, Ariane, Gina, Gláucia, Ivana, Nara, Maíra, Marlusa, Rosália e Rafael –, agradeço por compartilharem de forma tão intensa o desejo de reinventar a escola. Aos queridos *Amorosos* que estão no exílio – Ítalo, Jocelito, Rafael G., Stela e Taís – agradeço pela parceria constante.

À equipe de professoras da Área de Teatro, parceiras de aventuras – Ana, Cacá e Lisi –, agradeço pelo apoio incondicional.

Aos colegas da Escola Projeto, em especial à Beth Baldi, não canso de agradecer, pois o que aprendi com vocês ainda reverbera.

Ao Otávio, pela lucidez.

Às amigas queridas, Vivian, Ana, Rosália e Maíra, pela disponibilidade e cuidado sem limites.

Ao meu pai, Ademar, e à Cleusa, pela compreensão e confiança.

Aos amados Daniel, Renata e Felipe, por serem um afetuoso porto seguro.

À Céres, minha mãe, por acreditar sempre.

À Luciana, meu amor, por tornar a vida muito melhor.

Nada é impossível de mudar

Desconfiai do mais trivial,
na aparência singelo.
E examinai, sobretudo, o que parece habitual.
Suplicamos expressamente:
não aceiteis o que é de hábito como coisa natural,
pois em tempo de desordem sangrenta,
de confusão organizada,
de arbitrariedade consciente,
de humanidade desumanizada,
nada deve parecer natural
nada deve parecer impossível de mudar.

Bertolt Brecht

RESUMO

Esta tese realiza uma pesquisa bibliográfica acerca das acepções do termo performance e suas possibilidades para pensar o campo da Educação. Problematiza-se a noção de ensino como performance, propondo pensar o professor e o aluno como performers. Busca-se demonstrar a potência de se projetar a escola como entre-lugar, como espaço liminar, como lócus de transformação de práticas escolares em processos de ensino-criação. Aduz-se a possibilidade de recuperação da corporeidade de professores e estudantes. Procura-se relativizar a crise da oposição professor-estudante, reproduzida em nosso sistema educacional, revendo hierarquias e estabelecendo novas bases para se refletir sobre a educação escolarizada. Apresentam-se as noções de professor-performer e estudante-performer como sujeitos de trabalho colaborativo. A tese propõe diálogo entre a performance e a educação escolarizada, retomando cadernos de notas da pesquisadora, registros em fotografia e vídeo, oriundos de sua atuação como professora de teatro. A pesquisa circunscreve a performance na educação como forma de mobilizar os papéis de professor e aluno hegemonicamente aceitos.

Palavras-chave: **Performance. Estudos da Performance. Educação. Ensino de Teatro. Educação Básica. Escola.**

ABSTRACT

This thesis consists of a literature review focused on the meanings of the term performance and its possibilities to think the field of Education. It discusses the notion of teaching as performance, proposing to consider teachers and students as performers. The aim is to demonstrate the power of designing the school as an in-between place, a liminal space, a place to turn school practices into teaching-creating processes. We raise the possibility to recover the corporeity of teachers and students. The thesis seeks to relativise the crisis of the teacher-student opposition, reproduced in our educational system, reviewing hierarchies and establishing new bases to reflect on school education. It presents the notions of teacher-performer and student-performer as subjects of collaborative work. The thesis proposes a dialogue between performance and school education, including material from the researcher's notebooks, and photo and video records of her practice as a theatre teacher. The research confines performance to education as a way to mobilise the hegemonically accepted roles of teacher and student.

Keywords: **Performance. Performance Studies. Education. Theatre Teaching. Basic Education. School.**

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – <i>The Year of the White Bear and Two Undiscovered</i> <i>Amerindians visit the West I</i>	38
Imagem 2 – <i>The Year of the White Bear and Two Undiscovered</i> <i>Amerindians visit the West II</i>	39
Imagem 3 – <i>Veronique Doisneau</i>	40
Imagem 4 – <i>Juntoudeunisso I</i>	54
Imagem 5 – <i>Juntoudeunisso II</i>	54
Imagem 6 – <i>Juntoudeunisso III</i>	55
Imagem 7 – <i>Pés Coloridos I</i>	57
Imagem 8 – <i>Pés Coloridos II</i>	57
Imagem 9 – <i>Pés Coloridos III</i>	58
Imagem 10 – <i>Book da Turma I</i>	97
Imagem 11 – <i>Book da Turma II</i>	98
Imagem 12 – <i>Book da Turma III</i>	98
Imagem 13 – <i>Book da Turma IV</i>	99
Imagem 14 – <i>Book da Turma V</i>	99
Imagem 15 – <i>Book da Turma VI</i>	100
Imagem 16 – <i>Não Existe Cor Certa I</i>	104
Imagem 17 – <i>Não Existe Cor Certa II</i>	105
Imagem 18 – <i>Não Existe Cor Certa III</i>	105
Imagem 19 – <i>Não Existe Cor Certa IV</i>	106
Imagem 20 – <i>Não Existe Cor Certa V</i>	106
Imagem 21 – <i>Não Existe Cor Certa VI</i>	107
Imagem 22 – <i>Não Existe Cor Certa VII</i>	107
Imagem 23 – <i>Não Existe Cor Certa VIII</i>	108
Imagem 24 – <i>Não Existe Cor Certa IX</i>	108
Imagem 25 – <i>Não Existe Cor Certa X</i>	109
Imagem 26 – <i>Não Existe Cor Certa XI</i>	109

SUMÁRIO

PONTO DE PARTIDA	11
1 A PERFORMANCE E SUAS (IN)DEFINIÇÕES	22
1.1 RASTROS DE PERFORMANCE	24
1.2 VIRADA PERFORMATIVA	31
1.3 ESTUDOS DA PERFORMANCE	40
1.4 OUTROS DOMÍNIOS.....	44
2 A ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA	49
2.1 <i>PERFORMANCES URBANAS I</i>	50
2.2 <i>PERFORMANCES URBANAS II</i>	55
2.3 ENSINAR TEATRO.....	61
2.4 ENSINAR PERFORMANCE	66
3 ENSINO COMO PERFORMANCE	72
3.1 SALA DE AULA COMO ESPETÁCULO	74
3.2 SALA DE AULA E RITUAL	77
3.3 DE VOLTA À ESCOLA	85
4 PERFORMAR A ESCOLA	89
4.1 ESCOLA COMO ENTRE-LUGAR.....	93
4.2 ENSINO-CRIAÇÃO: UMA ATITUDE PERFORMATIVA.....	96
4.3 NÃO EXISTE COR CERTA	104
PROFESSOR-PERFORMER, ESTUDANTE-PERFORMER	113
REFERÊNCIAS	119

PONTO DE PARTIDA

A realização da pesquisa de doutorado e a conseqüente escrita de uma tese configuraram-se, para mim, como uma longa viagem, com surpresas, imprevistos, saudades de casa, curiosidade sobre cada novo destino. A organização de uma longa jornada segue os desejos e depende das possibilidades do viajante. Minha jornada-tese foi constituída por percursos labirínticos. Planejei viajar por territórios desconhecidos, aventurando-me em novas paisagens, esperando voltar com a mala cheia de boas histórias. Entretanto, nem sempre tudo aconteceu conforme planejado. Em minha jornada-tese, após flertar com destinos exóticos, fui novamente atraída para um espaço próximo ao meu ponto de partida.

Desde o início da minha vida acadêmica, como estudante do curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas, a prática em sala de aula e suas tantas nuances fisgaram por completo meu interesse. Ensinar, aprender, ensinar-aprender: minha atuação como professora de teatro no ensino regular é o pano de fundo para o trabalho de conclusão do curso de graduação, a monografia de finalização do curso de especialização, a pesquisa que resultou em minha dissertação de mestrado e, agora, está no eixo central desta tese de doutorado. Talvez a característica que perpassa todos esses momentos de produção acadêmica seja justamente o que se configura como mola propulsora dos trabalhos: um sentimento de desconforto frente à realidade da educação escolarizada.

Em quinze anos de docência, as propostas de trabalho desenvolvidas junto aos grupos com os quais eu trabalho expandem-se, desafiando minhas concepções de teatro, de arte e de ação pedagógica. Quando iniciei minha pesquisa de mestrado estava interessada em desbravar o terreno híbrido por onde circulavam nossas produções na escola, perguntando-me sobre a sua natureza e sobre as leituras que os estudantes faziam das mesmas. Nosso trabalho poderia ser caracterizado como teatro? Que outras manifestações artísticas o constituíam? Em que medida elas dialogavam com elementos da Arte da Performance?

Para a realização da pesquisa, voltei minha atenção a uma proposta de trabalho que havíamos desenvolvido dois anos antes da realização do curso de mestrado. Busquei refazer o percurso de criação vivido junto aos alunos, bem como

analisar o próprio resultado do trabalho. Com esse objetivo em vista, entrevistei alguns dos estudantes que foram meus parceiros na ocasião para, junto com eles, analisar o material que havíamos produzido. Meus questionamentos conduziram o foco da investigação para as relações estabelecidas entre práticas cênicas desenvolvidas no ambiente escolar e alguns procedimentos característicos da produção artística contemporânea, a partir dos significados atribuídos ao processo pelas crianças que dele participaram.

À época, na tentativa de conceituar o trabalho realizado, as crianças participantes da pesquisa de mestrado lançaram mão de manifestações artísticas com as quais estavam mais familiarizadas, tais como a pintura, a escultura, o cinema e o teatro, encontrando, entre estas e a Arte da Performance, pontos de distanciamento e, também, de contato. Se levarmos em consideração a perspectiva de Elcio Rossini, para quem “[...] a Arte da Performance é, de certa maneira, um desses pontos de interseção, imagens transparentes sobrepostas, fantasmas de várias nascentes” (ROSSINI, 2005, p. 56-57), a tentativa de conceituar esse tipo de trabalho realmente nos leva, tal como fizeram as crianças, a uma espécie de viagem por caminhos sinuosos e, por vezes, pouco nítidos.

A realização da pesquisa de mestrado (BONATTO, 2009) apontou novos rumos para minha prática como docente, um novo olhar para a metodologia de trabalho em sala de aula a partir do estudo dos processos de criação de artistas contemporâneos, assim como a certeza da relevância dos processos de criação desenvolvidos junto aos estudantes. No entanto, sentia falta de um referencial teórico potente para justificar minhas escolhas e qualificar meu olhar sobre as práticas educativas e a escola.

Quando o curso de doutorado teve início, um ano após a conclusão da jornada-mestrado, tomei como ponto de partida o rastro deixado pela presença da tecnologia nas aulas de teatro que ministrava. Estava interessada em saber como crianças e jovens, entendidas como sujeitos culturalmente ativos, se relacionam com o repertório imagético que as rodeia, especialmente em relação às imagens em movimento, que chegam através da televisão, vídeo, DVD, computador, cinema, e como produzem narrativas a partir dessas mídias. Apesar do interesse no tema e da sua relevância, tal enfoque não atendia às minhas demandas como pesquisadora, cada vez mais instigada em explorar os meandros da produção de eventos potencialmente transformadores, que possibilitassem aos envolvidos, professores e

estudantes, ressignificar o espaço escolar, bem como as relações e as práticas que ali tem lugar.

Havia iniciado há algum tempo esta jornada-tese quando realizei o exame de qualificação: momento no qual viajantes experientes, que compõem a banca avaliadora, se debruçam sobre os planos de viagem elaborados e apontam os caminhos que oferecem perigo, aqueles que possivelmente levarão a becos sem saída e, também, sinalizam roteiros que podem proporcionar descobertas instigantes, de paisagens inusitadas.

A partir da qualificação, meu plano de viagem foi reformulado e, assim, após muitas idas e vindas pelos caminhos da pesquisa acadêmica, me reaproximei do conceito de performance, o que possibilitou não apenas um novo olhar para minha prática docente, mas sua transformação, agora como parte de uma paisagem que se revela ainda mais vasta e complexa. Era chegada a hora de intensificar o diálogo com outros campos de conhecimento. Dessa forma, procuro articular minha questão de pesquisa na interseção de três campos em especial: Teatro, Educação e Estudos da Performance.

Encontrar uma definição única e conclusiva para o termo *performance* é uma tarefa bastante difícil, tendo em vista que o mesmo é forjado na fronteira entre diferentes áreas do conhecimento; talvez por isso, os usos a ele atribuídos podem ser, até mesmo, contraditórios.

A pesquisadora Diana Taylor (2011) localiza a proliferação do uso da palavra performance, com seus diversos significados, na segunda metade do século XX. Utilizado com frequência no campo das Artes, especialmente como referência à Arte da Performance, o termo também é adotado para se falar de dramas sociais e práticas corporais ou, ainda, como sinônimo de desempenho (TAYLOR, 2011, p. 07). Os múltiplos significados de performance dificultam ou impossibilitam uma definição precisa mas, por outro lado, tal multiplicidade gera fricções produtivas (TAYLOR, 2011, p. 24), em especial na confluência de três campos: Artes, Antropologia e Filosofia.

O campo denominado Estudos da Performance surgiu nos anos 1970, a partir da necessidade de uma disciplina que organizasse o “[...] paradigma do ‘como performance’” (SCHECHNER, 2000, p. 14), constituindo-se, desde então, como uma disciplina interdisciplinar. Com foco nas complexas dinâmicas da sociedade atual, as pesquisas desse campo se dedicam a analisar o mundo *como* performance e vão

além das performances formais (em especial do campo das artes), estudando, também, as performances da vida cotidiana, não apenas reposicionando as fronteiras entre as diferentes linguagens artísticas, mas entre a arte e a vida.

Vinculado às noções de *performance* e *performativo*, que ganham força no trabalho de pesquisadores de áreas distintas, os Estudos da Performance

[...] tomam seus instrumentos das ciências humanas, biológicas e sociais; da história, dos estudos de gênero, da psicanálise etc. É um campo que agressivamente 'toma emprestado' de muitos outros, uma disciplina interdisciplinar (SCHECHNER, 2000, p. 12)¹.

As pesquisas identificadas a esse campo não se limitam aos gêneros estéticos (dança, teatro e música), mas incluem rituais cerimoniais, representação e jogos, performances da vida cotidiana, papéis da vida familiar, social e profissional, ação política, esportes, psicoterapia e outras formas de cura, meios de comunicação (SCHECHNER, 2000, p. 12).

Ao lançarmos um olhar para a produção acadêmica em torno da noção de performance, veremos que o conceito surge tanto como metáfora, quanto como método de pesquisa qualitativa (PINEAU, 2005, p. 17).

Ainda que o campo das Artes tenha sido um local de intensa produção em torno da performance, a mesma,

[...] vai além do espetáculo pensado como acontecimento artístico e, mais ainda, do mero desempenho: trata-se, na verdade, de um termo polêmico que se circunscreve no interstício de várias disciplinas; e que tem por fim possibilidades múltiplas quando pensado na sua capacidade produtiva na Educação (ICLE, 2013, p. 9).

A interseção da performance com a Educação nos possibilita pensar para além da demarcação de saberes e conhecimentos, exigindo uma forma de organização pautada pela experiência coletiva. Afinal, performance é experiência, ação, intervenção e nos permite “[...] pensar a própria prática educativa como invenção” (ICLE, 2013, p. 20). Assim,

¹ No original em espanhol: “[...] toman sus instrumentos de las ciencias humanas, biológicas y sociales; de la historia, de los estudios de género, del psicoanálisis, etcétera. Es un campo que agresivamente 'toma emprestado' de muchos otros, una disciplina interdisciplinaria” (SCHECHNER, 2000, p. 12).

[...] a associação da pedagogia com a performance é, nesse sentido, autoevidente. Isso porque, como sendo prática de crítica cultural, a performance interroga, resiste e intervém; designa uma forma liberadora de ação; dissolve as fronteiras entre a arte e a vida; rememora e reflete o vivido; relacionando-se, portanto, com o múltiplo, com o diverso, com o diferente (PEREIRA, 2013, p. 32).

Quando voltam seu olhar para a pedagogia, os teóricos e pesquisadores dos Estudos da Performance dedicam especial atenção às relações estabelecidas entre professores e estudantes, bem como para as marcas deixadas em seus corpos pelo processo de escolarização. Os Estudos da Performance mostraram-se uma importante arena de discussão e reflexão sobre questões relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem que têm lugar na educação escolarizada. A noção de performance se oferece como a lente através da qual observamos o evento educacional e os rituais de escolarização.

Portanto, o termo ritual, oriundo da Antropologia, aqui é visto para além da religião ou da análise de comunidades tradicionais, mas voltado ao estudo de práticas cotidianas. O teórico canadense Peter McLaren foi um dos primeiros pesquisadores a apontar a relação intrínseca entre o ensino escolarizado e o ritual, sublinhando em seu trabalho o papel determinante, tanto para a estrutura da instituição educacional quanto para a formação do estudante, do conjunto de rituais inter-relacionados e dos sistemas de rituais.

McLaren (1992, p. 29) definiu as escolas como ricos “[...] repositórios de sistemas rituais” e, a partir de uma pesquisa realizada em uma escola canadense, que atendia a um público de imigrantes portugueses, o autor identificou um complexo sistema ritual, comum a instituições escolares ao redor do mundo.

Ao analisar práticas escolares, tomando como lente as noções de cultura e de representação dramática, McLaren nos leva ao questionamento dos símbolos culturais, acreditando que a consciência de como os rituais operam pode ser um caminho para a modificação dos padrões de interação em sala de aula, tantas vezes marcada por conflitos (MCLAREN, 1992, p. 36).

Dessa forma, o entendimento de que o “[...] próprio ensino em sala de aula” é uma “transação ritual” (MCLAREN, 1992, p. 57), aliado à consciência do seu papel na manutenção de sistemas sociais hegemônicos, pode ser a chave para alteração de padrões de interação. O estudo de McLaren evidencia a submissão dos corpos no sistema de escolarização, ao considerar que, nesse processo, o corpo adquire

hábitos que se consolidam, chegando a parecer naturais para nós mesmos e para os outros, deixando de ser percebidos como construções culturais.

Na sequência do trabalho desenvolvido por McLaren, encontramos muitos pesquisadores interessados em produzir um novo olhar sobre práticas escolares. Entre eles está Elyse Lahnn Pineau (2005; 2010; 2013), que destaca a importância do trabalho de McLaren na constituição de um campo interessado em investigar as dimensões performativas da aprendizagem, bem como em compreender e transformar as práticas escolares que disciplinam nossos corpos.

Na tese aqui delineada, a proposta de realização de uma análise performativa da educação parte da visão de que as experiências de sala de aula são documentos de pesquisa (PINEAU, 2010) e busca analisar o processo de ensino e aprendizagem *como* performance. Mas de que forma a performance nos ajuda a analisar o cotidiano escolar e, em especial, a relação entre professores e estudantes?

As possibilidades de reinvenção de práticas podem ser operadas a partir de um novo eixo, centrado na interdisciplinaridade, apresentado pelo campo dos Estudos da Performance. Pineau (2005, p. 17) considera que esse posicionamento interdisciplinar oferece ao pesquisador do campo da educação um novo paradigma para conceitualização da cultura educacional, das dinâmicas da comunicação instrucional e dos métodos de formação dos professores.

Tais questões estão em intenso diálogo com a produção da pedagogia crítica (FREIRE, 1974; 1994; GIROUX, 1983; MCLAREN, 1992; entre outros) no seu projeto emancipatório para a educação, partindo do empoderamento de professores e estudantes e do foco na formação de cidadãos críticos. Educadores críticos solidificam as suas convicções em compromissos concretos, tanto na esfera pública quanto na educacional. Na sala de aula, esse compromisso com a ação pode significar a criação de currículos inclusivos, encorajando o pensamento crítico, descentralizando a autoridade do professor, estimulando e facilitando o aprendizado interativo entre colegas e assegurando que todos os estudantes tenham igual acesso aos recursos educativos (PINEAU, 2013, p. 40).

O poder da performance em sala de aula reside, justamente, na possibilidade de construção de uma pedagogia particular, apoiada na “materialidade do mundo, no corpo e na presença” e na “experimentação de um tempo e de um espaço qualitativamente distintos do ordinário, isto é, [per]formativos” (PEREIRA, 2012, p. 290).

O corpo é o suporte para a performance, que na presença física encontra termo (PEREIRA, 2012, p. 290). Nos Estudos da Performance, o conceito de corpo é essencial para a compreensão das ações ritualizadas no cotidiano. O corpo é entendido como uma construção social, constituído com base em ações corporais contínuas (PINEAU, 2013, p. 38). O corpo escolarizado é politizado nas instituições de ensino. Para os Estudos da Performance é imprescindível a discussão sobre o que acontece com os corpos de estudantes e professores em sala de aula, pois a construção de uma pedagogia crítico performativa é articulada em torno de corpos em ação.

Teóricos da pedagogia crítica apontam a centralidade do corpo, de professores e estudantes, para a constituição de práticas emancipatórias no ensino escolarizado. Charles Garoian, a partir da obra do brasileiro Paulo Freire, sinaliza a necessidade da construção de estratégias performativas de resistência como forma de reconciliação na oposição professor-estudante (GAROIAN, 1999, p. 60). Dessa forma, a sala de aula se configura como espaço liminal, uma zona neutra, de cooperação, aceitação e confiança no intercâmbio de papéis de professor e estudante, possibilitando o debate de ideias (GAROIAN, 1999, p. 61).

Ao assumirmos a noção de ensino como uma transação ritualística, o conceito de *limen* nos possibilita redefinir o lugar² da sala de aula e a função do professor. O *limen* é a fronteira, a borda, o entre-lugar. A sala de aula, ao ser considerada como um espaço liminal, pode favorecer a reconciliação entre professor e estudante a partir da reversibilidade de papéis entre ambos.

No princípio da jornada-tese tive dificuldade para identificar minhas dúvidas, curiosidades e questões. Certamente tinha em meu mapa alguns pontos de referência sinalizados, mas quando chegava ao destino, não encontrava o que estava buscando e dava meia-volta. Meu incômodo parecia estar localizado em questões relativas ao ensino do teatro nas instituições escolares, identificado com modelos tradicionais e, com frequência, distantes das questões que norteiam a produção contemporânea na área. Cheguei a trabalhar com a hipótese de que, na relação com as tecnologias de produção da imagem, estaria um importante ponto de contato entre as crianças e jovens com quem eu trabalhava e o fazer teatral

² Nesta tese utilizo o termo “lugar” como referência a espaços de atuação social (Goffman, 1975).

contemporâneo. Contudo, as questões que me coloquei anteriormente, ainda que relevantes, não se sustentavam frente às exigências da pesquisa que já tomava corpo. Finalmente, encarei o desafio de relacionar as reflexões oriundas do campo das artes com questões produzidas pelo modelo de educação escolarizada que vivemos e às possíveis estratégias de subversão e transformação do mesmo.

Escolho, aqui, trabalhar a partir das potencialidades oferecidas pelo conceito de performance, que é, em sua origem, interdisciplinar. Mesmo entendendo que os Estudos da Performance não pretendem apresentar soluções milagrosas para as questões que afligem a academia, junto-me aos que acreditam que eles oferecem maneiras singulares de provocar mudanças (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 1). Minha atenção está voltada à educação escolarizada e à compreensão do ensino *como* performance. A partir dessa premissa, interrogo-me sobre comportamentos, práticas e eventos vinculados à educação escolarizada, construindo minha questão de pesquisa nas fronteiras nas quais se aninha o conceito de performance.

Quais são os pontos de contato entre a Performance e a Educação Escolarizada que podem nos dizer sobre as práticas pedagógicas e, em especial, sobre as relações entre professores e estudantes estabelecidas no contexto escolar?

Na intenção de responder aos questionamentos esboçados acima, o trabalho aqui apresentado se caracterizou como uma pesquisa bibliográfica provocada, gestada e ressignificada no diálogo com minha história pessoal-profissional docente. Em uma primeira etapa foram realizadas diversas leituras, sempre acompanhadas pelo fichamento detalhado de cada texto. As primeiras leituras levaram à construção do que chamei de esqueleto da pesquisa, formado, até aquele momento, por alguns conceitos e ideias-chave. Quando debatida pelo grupo de orientação³, tal estrutura foi desmontada e remontada por mais de uma vez, como um quebra-cabeças, composto, neste caso, pelas ideias dos teóricos estudados e por minhas questões e hipóteses sobre o tema.

A partir do encontro com as primeiras obras selecionadas e das discussões realizadas junto ao grupo de orientação, surgiram vários outros autores e trabalhos que também exigiam atenção, o que me levou a uma nova rodada de leituras e

³ O grupo de orientação ao qual me refiro, formado por meu orientador, Prof. Dr. Gilberto Icle, e seus orientandos, reúne-se periodicamente para discussão dos trabalhos desenvolvidos por seus membros ou para a realização de estudos sobre temas a eles relacionados.

fichamentos. Ao final desse processo, eu tinha em mãos um extenso registro do estudo realizado e, a partir de um olhar atento sobre esse material, busquei identificar temas e categorias de análise que pudessem direcionar a continuidade da pesquisa. Nesse processo, cinco eixos tiveram destaque – Estudos da Performance, educação e performance, escola e ritual, corpo, Arte da Performance – gerando desdobramentos e aprofundamentos que resultaram no texto aqui apresentado.

As ideias de teóricos oriundos das diferentes áreas que abrigam reflexões a partir do conceito de performance foram colocadas em diálogo com memórias de minhas vivências como docente, algumas delas impulsionadas por registros em fotografia e vídeo. Desde o início de minha trajetória como professora, mantenho um arquivo com os planejamentos e os relatos das aulas, algumas produções de estudantes, várias fotografias, gravações em áudio e vídeo e outros materiais digitalizados que registram parte dos eventos vividos em sala de aula, compondo uma espécie de memória de cada ano letivo (ou do que considere mais significativo naquele período). Quando acessados nesta tese, os relatos e descrições das aulas realizadas na Escola Projeto⁴ (2000 - 2010) e no Colégio de Aplicação da UFRGS⁵

⁴ A Escola Projeto, fundada em 1989, é referência na Rede Privada de Porto Alegre e abrange a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, atendendo crianças de classe média e média alta. As atividades da Escola acontecem em duas sedes localizadas em bairros vizinhos, próximos ao centro da cidade. A equipe docente é composta por *professores regentes*, que acompanham cada um a sua turma, sendo responsáveis pelo andamento do processo de ensino-aprendizagem no seu sentido global, articulando os diferentes conteúdos que compõem o currículo, e por *professores especializados*, que atuam nas disciplinas de Teatro, Língua Inglesa, Música, Educação Física e Informática. As práticas cênicas desenvolvidas nas aulas de teatro estão inseridas no projeto pedagógico em diálogo com as demais áreas do conhecimento, resguardando suas especificidades. De 2000 à 2010, anos nos quais atuei como professora na Escola Projeto, as aulas de teatro aconteciam uma vez por semana, em períodos de 45 minutos, para as primeiras, segundas e terceiras séries e de 55 minutos para as quartas séries (ainda no currículo de 8 anos do Ensino Fundamental), com grupos de, no máximo, 12 alunos. Uma das principais características da Escola Projeto é a ênfase nas práticas de leitura e escrita e, também, nas atividades que contemplam as diferentes modalidades artísticas.

⁵ O Colégio de Aplicação foi criado em 14 de abril de 1954, como escola-laboratório da então Faculdade de Filosofia da UFRGS. Atualmente localizado no Campus do Vale da UFRGS atende cerca de 600 alunos, desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o último ano do Ensino Médio, além de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). O ingresso dos estudantes na escola se dá, unicamente, através de sorteio. Tal sistema forma um grupo bastante heterogêneo, tanto em relação à situação sócio-econômica das famílias, quanto à comunidade/bairro em que vivem as crianças e jovens que frequentam a escola. A organização da escola nos diferentes níveis de ensino se dá por equipes de trabalho que desenvolvem projetos independentes, ainda que interligados: Ensino Fundamental Séries Iniciais – UNIALFAS, Ensino Fundamental Séries Finais – AMORA (6º e 7º anos) e PIXEL (8º e 9º anos), Ensino Médio em Rede (Ensino Médio) e EJA (Educação de Jovens e Adultos). As aulas de teatro estão no currículo a partir do 6º ano das Séries Finais do Ensino Fundamental (Ensino Fundamental de 9 anos), compondo a grade curricular ao lado de outras áreas artísticas, como Artes Visuais e Música, e as demais disciplinas. A partir do 1º

(2011 - atual) são identificados como parte do Caderno de Notas de um determinado ano (BONATTO, 2006; 2011; 2012; 2014).

Ao longo do texto, além de fragmentos dos meus Cadernos de Notas, também ganham destaque registros fotográficos de performances, descrições de eventos e falas de teóricos/docentes. A fim de sublinhá-las como momentos de respiro, ou mesmo de inspiração, utilizei quadros de fundo cinza. De certa forma, criou-se uma narrativa paralela, uma pequena coleção formada por memórias de minha trajetória como professora, ao lado de falas inspiradoras e reveladoras sobre a docência e de imagens que registram performances que construí junto a diferentes grupos de estudantes ou, em menor número, que nos levam a visitar o universo de alguns artistas. Trata-se de recortes que considerei significativos no exercício de articulação da performance com a educação, ao qual é dedicada esta tese.

Assim, no capítulo 1, tomo como tarefa abordar a noção de performance, sem descuidar de seu caráter indisciplinado e avesso a definições estanques. Procuro apresentar as acepções do termo, presentes na tese, a partir das quais são construídos os argumentos para a defesa da mesma. Nesse processo, ganham especial atenção os elementos que permitirão o aprofundamento da relação entre performance e educação.

O capítulo 2 é marcado pela reflexão sobre as possíveis inserções da Arte da Performance na escola, realizada a partir de minha prática docente, como professora de teatro, resgatando de forma pontual alguns aspectos das propostas analisadas em minha dissertação de mestrado (BONATTO, 2009). As aproximações e distanciamentos entre o ensinar-teatro e o ensinar-performance constituem parte importante do texto, na medida em que possibilitam a exploração da relação entre o Teatro e a Arte da Performance, com especial atenção às suas singularidades.

Analisar a educação escolarizada, tendo como lente a noção de performance, carregada dos significados produzidos tanto no campo das Artes, quanto nos Estudos da Performance, é o foco do capítulo 3. A problematização da metáfora da sala de aula como espetáculo é seguida pela investigação das relações entre os processos de ensinar-aprender e a noção de ritual, tomando como guia a pesquisa de Peter McLaren (1992). Ganha ênfase o papel determinante dos rituais na vida

institucional da escola, que contribui para a manutenção dos sistemas vigentes, mas que, por outro lado, guarda espaço para engendrar o novo.

No capítulo 4 busco, no encontro da Educação com a Performance, pistas para a compreensão das relações estabelecidas na escola. Ao considerar os processos vividos em sala de aula como atos de criação pedagógica, pautados pela invenção, pelo caráter processual e por uma atitude colaborativa, procuro desenvolver duas ideias-chave: a escola como entre-lugar e processos de ensino-criação.

Por fim, nas considerações finais, revisito os principais pontos discutidos no texto e aponto para a potência da performance na educação escolarizada, tanto na perspectiva da construção de um posicionamento crítico frente a questões sociais e políticas de nossa sociedade, quanto pela transformação nas relações entre professores e estudantes a partir da flexibilização e da reversibilidade de papéis.

1 A PERFORMANCE E SUAS (IN)DEFINIÇÕES

Procurar informações através de sistemas virtuais de busca, em especial através do mundialmente conhecido Google, é hoje uma prática bastante consolidada em diversos grupos. O que o Google nos diz (ou, eventualmente, não diz) pode ser um termômetro da popularidade, pluralidade ou mesmo ostracismo de diferentes temas, conceitos, personalidades, fatos históricos, produtos etc. A pesquisadora Diana Taylor relata o resultado de uma busca feita no Google usando a palavra *performance*, que gerou mais de 550 milhões de resultados, apenas nos idiomas inglês e espanhol (TAYLOR, 2011, p. 7).

Ao realizar a mesma busca limitando os resultados às páginas em português, cheguei a dezenas de milhões de ocorrências. Como se pode imaginar, as referências ao termo figuram em sites variados, direcionando o usuário para empresas de informática, espaços de orientação nutricional, oficinas de motores, lojas de calçados de corrida ou de acessórios para carros, entre outros espaços com funções bastante variadas.

Tal diversidade revela um caráter interdisciplinar e, até mesmo, indisciplinado, na medida em que é um conceito de difícil apreensão. Vale ressaltar que “[...] a cada uma dessas áreas correspondem acepções distintas, práticas específicas, noções diversas” (ICLE, 2013, p. 10), e que a performance parece privilegiar-se de sua fuga à compartimentação.

No campo das Artes, por exemplo, o termo performance ganha diferentes aplicações. Em geral, no teatro, na dança e na música, tanto pode ser usado como referência a um espetáculo ou apresentação (uma performance), quanto para mencionar o trabalho do artista (a performance do ator, bailarino ou músico), nesse caso quase como um sinônimo de atuação. No entanto, há uma gama de manifestações artísticas com características específicas que são designadas pela expressão Arte da Performance, ou apenas Performance, sobre as quais trataremos adiante.

Afastaremo-nos, logo de início, das acepções de performance como realização, feito, façanha, ou, ainda, atuação, desempenho. Em especial esta última, a concepção de performance como desempenho, “[...] povoa sobremaneira o

imaginário teórico em nosso entorno” (ICLE, 2013, p. 9), mas, de forma alguma, dialoga com os usos do termo que pretendo explorar daqui em diante.

Performance é uma palavra da língua inglesa que não encontra correspondente em espanhol ou português, tendo sido incorporada na literatura acadêmica, ou mesmo em situações cotidianas, sem tradução (TAYLOR, 2011, p. 08). A popularidade do termo aumentou nas décadas finais do século XX, quando o mesmo passou a figurar com maior frequência em estudos nas áreas de Artes, Filosofia e Antropologia.

A busca por analisar e compreender que tipo de atividade humana é essa, fez aumentar a quantidade de estudos sobre performance (CARLSON, 2010, p. 11). Entretanto, Marvin Carlson (2010) chama atenção para o fato de que o conceito de performance está permanentemente em disputa e se faz necessário reconhecer que existem usos “rivais” para o termo. Dessa forma, a compreensão da riqueza conceitual da performance se dá, justamente, a partir da articulação e diálogo entre posições opostas (CARLSON, 2010, p. 12).

Paul Zumthor, estudioso das poéticas da oralidade, coloca de forma bem humorada a situação em que nos encontramos ao trabalhar com a noção de performance, um termo selvagem, que resiste à domesticação: “[...] a palavra [performance] não é inocente, e há cinquenta anos se arrasta no uso comum: convém atacá-la de frente antes de arriscar o seu reemprego” (ZUMTHOR, 2007, p. 29). Para melhor compreensão de tal afirmação, vale explorar aqui, ainda que brevemente, algumas facetas do termo performance, que se agita e escapa sempre que tentamos aprisioná-lo em definições únicas e inflexíveis.

Abordarei a questão da (in)definição do termo performance a partir de três recortes, delimitando, assim, meu foco a cada momento do percurso. Iniciaremos nos detendo sobre a noção de performance como linguagem, a Arte da Performance; a seguir, faremos uma parada para conhecer os Estudos da Performance e, ao final do capítulo, espiaremos da janela, sem nos deixarmos ficar por muito tempo, outros domínios nos quais a noção de performance está presente, e que são, de certa forma, relacionados ao estudo aqui desenvolvido.

Isolar os diferentes campos nos quais o conceito de performance se faz presente surge como uma estratégia possível para que nos aproximemos de suas diferentes acepções. No entanto, é fundamental não perdermos de vista que “[...] a performance, por sua própria natureza, resiste a conclusões assim como resiste a

definições, fronteiras e limites tão úteis à escrita acadêmica tradicional” (CARLSON, 2010, p. 213).

Taylor (2011) chama a atenção para a questão da busca pelas origens da performance, alertando para a pluralidade de trajetórias e influências que geram o movimento de consolidação desse conceito. A construção de uma árvore genealógica nítida não é uma tarefa possível ou mesmo desejável, pois não estaria em diálogo com a maleabilidade e amplitude de alcance desse conceito. No âmbito das artes, por exemplo, não há acordo em relação à filiação do gênero denominado Arte da Performance, enquanto alguns consideram que seu impulso vem das artes visuais, outros sinalizam o teatro como marco inicial. No campo da sociologia, a vida cotidiana é o local privilegiado de surgimento da performance. Assim, “[...] as práticas de performance mudam tanto quanto sua finalidade, às vezes artística, às vezes política, às vezes ritual” (TAYLOR, 2011, p. 11)⁶.

Dessa forma, daqui em diante, perseguirei o objetivo deste capítulo: apresentar as noções de performance presentes na tese, estabelecendo, assim, as bases sobre as quais serão construídos os argumentos para a defesa da mesma. Empreenderei esforços para, nesse processo, analisar esse objeto-performance sem ignorar seu caráter indisciplinado, pouco afeito às definições rígidas e definitivas, mas buscando destacar os aspectos que, posteriormente, nos possibilitarão compreender sua relação com a educação.

1.1 RASTROS DE PERFORMANCE

Desde que iniciei minha pesquisa sobre a Arte da Performance, o estudo das obras de diversos autores que pesquisam sobre o tema é acompanhado pela busca de imagens que possibilitem a visualização de trabalhos artísticos até então desconhecidos para mim. Assim, ao longo deste capítulo, em especial na primeira parte, em que faço uma revisão da produção em torno da Arte da Performance,

⁶ No original em espanhol: “Las prácticas de performance cambian tanto como la finalidad, a veces artística, a veces política, a veces ritual” (TAYLOR, 2011, p. 11).

lanço mão da descrição de algumas obras e procuro situar os artistas mencionados⁷. Tal movimento busca nos colocar o mais próximos possível do cenário de surgimento e das referências da Arte da Performance. Os exemplos que trarei não pretendem cobrir a vasta produção do campo hoje denominado Arte da Performance e seus precursores, mas apenas oferecer ao leitor alguns parâmetros para a posterior discussão em torno da relação desses trabalhos com a educação.

A Arte da Performance é reconhecida como expressão artística independente a partir da década de 1970, constituindo-se como um lugar para experimentações, quebra de paradigmas e busca de novas formas de se pensar e fazer arte, apoiada na concepção de que os processos são tão importantes quanto os produtos deles resultantes. Nesse cenário, “[...] os procedimentos da Arte da Performance produzem estranhamento, desconcerto, redimensionando a própria percepção. Movimento de ruptura. Busca escapar dos movimentos disciplinadores de uma dada cultura” (PEREIRA, 2012, p. 304).

Sendo assim, a Arte da Performance se constitui como uma arena para o ativismo cultural, pois, diferente de outras linguagens artísticas, apoia-se em estratégias de livre associação e improvisação que possibilitam explorar novas e dinâmicas relações entre corpo, tecnologia, sociedade e arte (GAROIAN, 1999, p. 23).

Encontramos diversas atividades que são apresentadas ao público identificadas como Arte da Performance, arte performática ou, simplesmente, performance. A “[...] performance é sempre performance para alguém, um público que a reconhece e valida como performance mesmo quando, como em alguns casos, a audiência é o *self*” (CARLSON, 2010, p. 16).

A presença é vista, assim, como elemento indiscutível da performance. O corpo do artista e, também, daqueles que participam do evento como público, têm lugar de destaque, estão no centro da performance. O caminho que evidencia as ações dos envolvidos em um trabalho de performance teve início, como podemos imaginar, muitos anos antes do termo *Arte da Performance* ser consolidado.

⁷ Na presente tese, optei por um recorte bastante específico, trazendo como exemplo a obra de alguns artistas da performance, sem a pretensão de traçar um panorama do campo. Tal escolha, deixa uma lacuna por não abordar a produção brasileira e latino-americana da arte da performance, certamente densa e significativa. No Brasil, diversos autores se propuseram a realizar estudos sobre o tema, dentre os quais, Cohen (1989, 1998), Favaretto (2000), André (2011), Agra (2015).

Quando nos lançamos à tarefa de reconstituir, ao menos em parte, a história da Arte da Performance, nos vemos frente a frente com um meio de expressão “[...] maleável e indeterminado, com infinitas variáveis, praticado por artistas impacientes com as limitações das formas mais estabelecidas e decididos a pôr sua arte em contato direto com o público” (GOLDBERG, 2006, p. ix). Dessa forma,

[...] por sua própria natureza, a performance desafia uma definição fácil ou precisa, indo além da simples afirmação de que se trata de uma arte feita ao vivo pelos artistas. Qualquer definição mais exata negaria de imediato a própria possibilidade da performance, pois seus praticantes usam livremente quaisquer disciplinas e quaisquer meios como material [...]. De fato, nenhuma outra forma de expressão artística tem um programa tão ilimitado, uma vez que cada performer cria sua própria definição ao longo de seu processo e modo de execução (GOLDBERG, 2006, p. ix).

RoseLee Goldberg está entre os pesquisadores que primeiro buscaram reconstituir a história da Arte da Performance. Seu livro, *A Arte da Performance: do Futurismo ao Presente*, publicado em 1979, busca situar movimentos, artistas e obras que marcaram o percurso dessa forma de expressão artística ao longo do século XX.

A história contada por Goldberg toma como ponto de partida movimentos de vanguarda do início do século passado, retomando as relações da Arte da Performance com o Futurismo (na Itália, na França e na Rússia), Dadaísmo, Surrealismo e com a Escola Bauhaus. Goldberg ressalta, ainda, que os manifestos da Arte da Performance, “[...] desde os futuristas até os nossos dias, têm sido a expressão de dissidentes que tentaram encontrar outros meios de avaliar a experiência artística no cotidiano” (GOLDBERG, 2006, p. viii).

A fim de compreendermos as condições de emergência da Arte da Performance como linguagem, ou como gênero artístico, vamos voltar ao início do século XX, para observar o contexto de surgimento dos movimentos citados acima e suas principais características. Naquele período histórico,

[...] poetas, pintores, dramaturgos e músicos denunciavam a estagnação e o isolamento da arte de então. O que se buscava era uma vasta abertura entre as formas de expressão artística, diminuindo de um lado a distância entre vida e arte, e, por outro, que os artistas se convertessem em mediadores de um processo social (ou estético-social) (GLUSBERG, 2011, p.12).

Jorge Glusberg situou tais movimentos na “pré-história do gênero”, tendo em vista que a Arte da Performance, como mencionei anteriormente, só “[...] emerge como gênero artístico independente a partir do início dos anos setenta” (GLUSBERG, 2011, p. 12).

Glusberg destaca que “[...] futuristas e dadaístas utilizavam a performance como um meio de provocação e desafio, na sua ruidosa batalha para romper com a arte tradicional e impor novas formas de arte” (GLUSBERG, 2011, p. 12). É possível afirmar que suas ações tinham origem em exercícios de improvisação ou ações espontâneas, com a incorporação de técnicas de dança, mímica, teatro, música, fotografia e cinema. Por outro lado, tais performances “[...] precederam o desenvolvimento de outras expressões artísticas desses movimentos: poesia, literatura, pintura e música”, pois “[...] serviam como um balão de ensaio para as ideias desses grupos” (GLUSBERG, 2011, p. 12-13).

O Movimento Futurista, em seu início, foi marcado pela publicação de um manifesto escrito pelo poeta italiano Filippo Tommaso Marinetti, em 1909, e divulgado em jornais de grande circulação de Paris e Moscou. Com um grupo formado por poetas, músicos e pintores, os futuristas eram conhecidos pelas suas manifestações que, “[...] degeneravam em brigas e frequentemente terminavam em prisões” (GLUSBERG, 2011, p. 13). Naquele contexto, a performance surgia como “[...] o meio mais seguro para desconcertar o público acomodado” (GOLDBERG, 2006, p. 4) e revelava uma forte inspiração no chamado *teatro de variedades*, com a apresentação de diversos quadros em sequência.

Os futuristas estavam interessados em explorar elementos ligados aos avanços tecnológicos da sua época trazendo, para a música, o ruído (fruto da invenção da máquina); para o movimento, a mecanização e, para o teatro, a síntese radical. Suas produções eram orientadas à construção de uma “[...] estética da velocidade”, enfatizando “[...] o corpo do ator mecânico circundante (e mesmo escondido) nas armadilhas da tecnologia moderna pela qual o futurismo tinha uma paixão inesgotável” (CARLSON, 2010, p. 104).

Os dadaístas, por sua vez, aglutinaram no movimento identificado como antiarte “[...] as maiores figuras de vanguarda do século na França, Itália, Alemanha e Espanha, além de gerar, em seus rescaldos, o movimento surrealista” (GLUSBERG, 2011, p. 15). O Manifesto Dadaísta escrito por Tristan Tzara, em 1918, entusiasmou diversos artistas, chegando a várias cidades, sempre com

eventos marcados por tumultos e confusões, construídos com base em uma sólida postura política. Assim como os futuristas, a inspiração na cultura dos cabarés, do circo e do teatro de variedades é característica das manifestações dadaístas, marcadas por atitudes antiestabelecimento e antitradicionais e atividades bizarras (CARLSON, 2010, p. 104). As similaridades com os preceitos do movimento futurista passam, também, pelo interesse pela já mencionada *noise music* (música do ruído), “[...] exploração das qualidades expressivas do som não musical” (CARLSON, 2010, p. 105).

Outro movimento do início do século XX, mencionado sempre que estamos em busca dos precursores do que hoje conhecemos como Arte da Performance, é o Surrealismo. Igualmente pautados por um manifesto lançado em 1924, pelo escritor francês André Breton, os surrealistas direcionam seus esforços para a poesia, o ensaio, a escultura e o cinema, deixando de lado as performances e “[...] guardando sua energia e sua irreverência para seus comunicados, notas e manifestos” (GLUSBERG, 2011, p. 20).

Os movimentos citados acima têm em comum a característica de pautarem suas ações a partir de posicionamentos contundentes frente às condições sociais e políticas nas quais estão imersos os indivíduos que deles participam.

O Expressionismo deixa-se tocar profundamente pela experiência bélica e explode em messianismo pacifista. O Dadaísmo, nascido em Zurique nos primeiros momentos da guerra, alcança em Berlim sua faceta mais politizada, alimentada por fúria anárquica e demolidora. O Futurismo italiano perpetra seu nacionalismo e flerta com o nascente movimento fascista. O Cubo-Futurismo entrega-se de alma à Revolução. Ao desdobrar-se a década de vinte, já o furor desses movimentos perdera sua vitalidade, embora muitos se perpetuassem na continuidade da produção isolada de alguns de seus remanescentes. É o momento em que passa a dominar, soberano, o Surrealismo, na explosão de sua energia criativa e contestadora, coroando duas décadas de militância artístico-política com um esforço engenhoso de síntese entre arte, vida e revolução social (GARCIA, 1997, p. 21).

Entre as contribuições mais importantes do Surrealismo estão os escritos de Antonin Artaud (2006), *O Teatro e seu Duplo*, para quem “[...] a submissão do teatro ao texto escrito precisava acabar e ser substituída por um espetáculo de ação direta, física e objetiva” (CARLSON, 2010, p. 105). Em seu manifesto, intitulado *Teatro da Crueldade*, Artaud defende que

[...] não serão devolvidos ao teatro seus poderes específicos de ação antes de lhe ser devolvida sua linguagem. Isso significa que, em vez de voltar aos textos considerados como definitivos e sagrados, importa antes de tudo romper a sujeição do teatro ao texto e reencontrar a noção de uma espécie de linguagem única, a meio caminho entre o gesto e o pensamento (ARTAUD, 2006, p. 101).

No início da década de 1920, a Bauhaus, uma instituição voltada ao ensino de artes, sediada na Alemanha, buscava a fusão de diferentes expressões artísticas, promovendo um diálogo entre as artes e o desenvolvimento industrial. Havia um tom otimista nos discursos que ali tinham origem, bem como a intenção de “[...] contribuir para uma melhora na qualidade de vida do homem” (GLUSBERG, 2011, p. 21). A “sensibilidade artística e tecnológica da Bauhaus” refletia-se em trabalhos, como as performances de Oskar Schlemmer, que não se deixavam “cercear pelos limites das categorias artísticas”, aliando recursos mecânicos a sua concepção pictórica (GOLDBERG, 2006, p. 89).

A performance fora uma maneira de expandir o princípio, germinado na Bauhaus, de ‘obra de arte total’, resultando em produções cuidadosamente concebidas e coreografadas. Traduzira diretamente as preocupações estéticas e artísticas em forma de arte viva e ‘espaço real’. Apesar de frequentemente galhofeira e satírica, nunca foi intencionalmente provocativa ou abertamente política, como fora o caso dos futuristas, dadaístas ou surrealistas. A exemplo destes, porém, a Bauhaus reforçou a importância da performance como meio de expressão independente, e, com a aproximação da Segunda Guerra Mundial, houve um acentuado decréscimo das atividades performáticas, tanto na Alemanha quanto em muitos outros centros europeus (GOLDBERG, 2006, p. 110).

Entretanto, Glusberg (2011) acena com a necessidade de considerarmos, como parte da pré-história da Arte da Performance, eventos que estão mais distantes de nós, da nossa história recente, como os rituais tribais e os mistérios medievais, por exemplo. Marvin Carlson é ainda mais contundente ao afirmar que

[...] é inquestionavelmente correto traçar uma relação entre a arte da performance muito mais moderna e a tradição de vanguarda da arte e do teatro do século 20, já que muito da arte da performance tem sido criada e continua a operar dentro daquele contexto. Mas, concentrar-se ampla e exclusivamente no aspecto vanguardista da arte da performance moderna, como muitos escritores o fizeram, pode limitar a compreensão tanto do funcionamento social dessa arte hoje como do modo como ela se relaciona a outra atividade performativa do passado (CARLSON, 2010, p. 94).

Ao analisar a história, ou a pré-história, da Arte da Performance, Carlson nos propõe considerá-la como “[...] uma atividade de entretenimento ou arte,

conscientemente produzida para uma audiência, e assim procurar seu contexto histórico em atividade anteriores, do mesmo tipo” (CARLSON, 2010, p. 96). As “atividades anteriores”, mencionadas por Carlson, são atividades de entretenimento, identificadas com princípios da performance moderna, e que “[...] circundavam ou antecediam a atividade social formalmente estruturada que se chamava teatro” (CARLSON, 2010, p. 96). Assim, Carlson destaca, por exemplo, a existência de trovadores, jograis, poetas, menestréis, charlatães, no período da Idade Média; o florescimento, no século XIX, de manifestações como o circo, o *vaudeville*, shows de variedades e *music halls*; a influência dos cabarés, ao final do século XIX, considerados inspiração da Arte da Performance moderna, entre outras.

Nesse caldeirão de referências, encontramos diversos aspectos comuns ao que hoje conhecemos como Arte da Performance: a compreensão do performer como criador (e não apenas intérprete de um texto literário) e a diluição dos limites tradicionalmente estabelecidos entre diferentes expressões artísticas, entre as formas eruditas e populares e, mesmo, entre arte e vida.

Uma das figuras emblemáticas da Arte da Performance é a artista Marina Abramovic, nascida na Sérvia e estabelecida na cidade de Nova Iorque. Uma grande retrospectiva de sua obra aconteceu no Museu de Arte Moderna (MoMA), em Nova Iorque, no ano de 2010. Na ocasião, Abramovic realizou a performance *The Artist Is Present* (O artista está presente), proposta que estava em diálogo com trabalhos realizados na década de 1980, porém agora com um diferencial importante: além da própria performer, os espectadores tomavam parte na ação.

No átrio do museu, quatro torres iluminavam intensamente o ambiente, banhando-o com luz branca e demarcando o espaço da performance, que contava com uma mesa quadrada e duas cadeiras. Quando o MoMA era aberto ao público, Abramovic já estava sentada em uma das cadeiras e ali ela ficava até o término do horário de visitação. Qualquer um dos visitantes podia se colocar como voluntário para ocupar a outra cadeira e, assim, interagir com a artista apenas através de contato visual (todos eram orientados sobre a necessidade de permanecerem em silêncio antes de entrarem no espaço da performance). Não havia determina o prévia sobre o tempo que cada participante ficaria frente a frente com Abramovic, que realizou essa performance ao longo de, aproximadamente, dois meses e meio.

1.2 VIRADA PERFORMATIVA

O processo de consolidação da Arte da Performance ganhou força a partir da década de 1950, após a Segunda Guerra Mundial, quando houve uma virada performativa na arte ocidental, movimento que, como vimos anteriormente, gestou esse novo gênero artístico (FISCHER-LICHTE, 2008). Seu surgimento buscou “[...] romper os laços institucionais e econômicos que excluía artistas sem acesso a teatros, galerias e espaços oficiais ou comerciais de arte” (TAYLOR, 2011, p. 08), constituindo-se como uma provocação e um ato político.

Pautadas por uma postura de ruptura e desafio, tais manifestações, ao prescindir de quaisquer artifícios para existir, interrompem os esquemas de criação de produtos de consumo ligados à cultura, exigindo apenas a presença do performer e do público para acontecer.

Uma série de artistas emblemáticos tanto do campo das artes cênicas quanto das artes visuais começou a produzir *Happenings*, intervenções, instalações, *Body Art*, espetáculos e eventos que popularizaram a discussão sobre o que é ou não arte, das funções da arte, dos fins e meios por intermédio dos quais esses artistas produziam não mais apenas obras para serem contempladas, mas também possibilitassem participar delas, protestar contra elas, indagar sobre elas, identificar-se com elas, rechaçá-las (ICLE, 2013, p. 11).

Nesse cenário de significativas alterações no campo das artes (Literatura, Música, Teatro, Artes Visuais), um aspecto tem especial relevância: a transformação de um trabalho de arte num evento que envolve não apenas os artistas, mas os espectadores – agora alçados à categoria de *participantes* (FISCHER-LICHTE, 2008, p. 22). Artistas americanos como Julian Beck e Judith Malina, do *Living Theater*⁸, e Richard Schechner, do *Performance Group*⁹, por exemplo, incorporavam o público ao evento, propondo contato físico e construindo uma espécie de ritual.

Ao abordar a relação entre a performance e o teatro, o performer mexicano Guillermo Gómez-Peña (2011) inicia sua argumentação ressaltando as contribuições

⁸ O grupo *Living Theater* foi fundado em 1947, por Julian Beck e Judith Malina, sediado em Nova Iorque, colocando-se, desde o princípio, como uma alternativa ao teatro comercial do período. Maiores informações estão disponíveis em: <<http://www.livingtheatre.org/about/history>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

⁹ Schechner coordenou a formação do *Performance Group*, em 1967, com sede em Nova Iorque. Mais tarde o grupo se transformou no *Wooster Group* (SCHECHNER, 2010, p. 33).

do teatro experimental para o desenvolvimento da performance. Entretanto, nesse texto, Gómez-Peña se dedica a apontar algumas diferenças que considera fundamentais entre o teatro e a performance: “[...] o virtuosismo, o treinamento e as aptidões histriônicas são muito apreciadas no teatro, enquanto na performance, a originalidade, o conteúdo e o carisma são muito mais valorizados” (GÓMEZ-PEÑA, 2011, p. 511)¹⁰.

Gomez-Peña (2011, p. 511-512) estabelece outros aspectos que estão no cerne das atividades de criação em performance e, de certa forma, se encontram em oposição a princípios que ainda regem muitas das manifestações da arte teatral, são eles: ênfase no processo, diluição de hierarquias, relativização da centralidade do texto, a noção de presentificação.

Ainda que em algumas ocasiões nosso trabalho se sobreponha ao teatro experimental e muitos de nós utilizemos a palavra falada, *stricto sensu*, não somos nem atores, nem poetas. Podemos ser atores e poetas temporários mas nos regemos por outras regras e nos sustentamos numa história diferente. A maioria dos artistas de performance também são escritores, mas apenas poucos de nós escrevem para publicar. Teorizamos sobre arte, política e cultura, mas nossas metodologias interdisciplinares são diferentes daquelas utilizadas pelos teóricos acadêmicos. Eles utilizam binóculos, nós usamos radares (GÓMEZ-PEÑA, 2011, p. 495)¹¹.

Na performance, o que chega ao público é parte de um longo processo, que não começa ou termina com a ação ou evento proposto pelo artista; a estrutura hierárquica é mais horizontalizada e flexível em relação aos papéis desempenhados por cada um dos participantes no processo de criação; o texto nunca está finalizado, pode ser, ainda, apenas um roteiro ou guia sujeito a alterações constantes; raramente se representa ser outra pessoa (personagem), é a identidade do performer que se desvela frente ao público nas ações por ele propostas.

¹⁰ No original em espanhol: “[...] el virtuosismo, el entrenamiento y las aptitudes histriônicas son muito apreciadas en el teatro, mientras que en el performance, la originalidad, el contenido y el carisma son mucho más valorados” (GÓMEZ-PEÑA, 2011, p. 511).

¹¹ No original em espanhol: “[...] aunque en algunas ocasiones nuestro trabajo se sobrepone con el teatro experimental, y muchos de nosotros utilizamos la palabra hablada, *stricto sensu*, no somos ni actores ni poetas. Podemos ser actores y poetas temporales pero nos regimos por otras reglas, y nos sostenemos en una historia diferente. La mayoría de los artistas de performance también son escritores, pero solo un puñado de nosotros escribimos para publicar. Teorizamos sobre el arte, la política y la cultura, pero nuestras metodologías interdisciplinarias son diferentes de las de los teóricos académicos. Ellos utilizan binoculares; nosotros usamos radares” (GÓMEZ-PEÑA, 2011, p. 495).

Também ocupado com o diálogo entre teatro e performance, em especial no que diz respeito às influências mútuas, Carlson afirma que, nos anos 1970, as bases da cena emergente em Nova Iorque e na Califórnia

[...] surgiram, em primeiro lugar, não a partir do trabalho de teatro experimental, mas a partir de novas abordagens às artes visuais (como *environments*, *happenings*, arte viva e arte conceitual) e à dança (por inovadores como Ann Halprin, Simone Forti e Yvonne Rainer) (CARLSON, 2010, p. 116).

Ao seguir as pistas fornecidas por Carlson na citação acima, encontramos alguns artistas que, em suas práticas, exploravam questões das quais a Arte da Performance se ocupa até hoje. Os *happenings*, por exemplo, trazem na sua emergência histórica a questão da impossibilidade de reprodução, característica da Arte da Performance. Naira Ciotti, ao analisar esses eventos emblemáticos, considera que

[...] a presentificação, a ação direta do artista sobre a matéria vai caracterizar os Happenings. O espectador muda de papel novamente. Ele faz parte do trabalho e se dispersa, pois sua atenção é dividida entre eventos simultâneos (CIOTTI, 2013, p. 118).

O artista norte-americano Allan Kaprow, apontado como responsável por cunhar o termo *happening*, no texto *Happenings in New York*, publicado no ano de 1961, sinaliza que

Happenings são eventos que, dizendo de forma simples, acontecem. Embora os melhores dentre eles tenham decididamente um tipo de impacto – que é, nos parece, ‘aqui tem uma coisa importante’ – eles parecem não ir a lugar algum e não afirmar, literalmente, coisa nenhuma. Em contraste com as artes do passado, eles não têm começo, meio ou fim estruturados (KAPROW, 1993, p. 16)¹².

Ao considerar que existe um caráter teatral nos eventos realizados por ele e por outros artistas sob a denominação de *happening*, Kaprow (1993) pondera que é necessário um alargamento da concepção de teatro vigente na época (década de 1960), para que tais eventos tenham lugar na família de atividades vistas como

¹² No original em inglês: “Happenings are events that, put simply, happen. Though the best of them have a decided impact – that is, we feel, “here is something important” – they appear to go nowhere and do not make any particular literary point. In contrast to the arts of the past, they have no structured beginning, middle or end (KAPROW, 1993, p. 16).

teatrais. Para corroborar seu ponto de vista, o autor cita o exemplo da pintura que, ao incluir os trabalhos de Colagem (*Collage*) em seu espectro, também precisou ampliá-lo (KAPROW, 1993, p. 17).

Nesse sentido, Kaprow (1993) aponta algumas qualidades dos *happenings* que poderiam ser consideradas como elementos de distinção entre tais eventos e o teatro tradicional, ou mesmo o teatro experimental da década de 1960. A primeira delas é o contexto, os locais nos quais são concebidos e apresentados os trabalhos. Kaprow sublinha que “[...] os mais intensos e essenciais *happenings* foram gerados em lofts antigos, porões, lojas vazias, no ambiente natural e na rua” (KAPROW, 1993, p. 17)¹³, sem que se estabelecesse uma separação entre o público e os performers, ao contrário do que usualmente acontece no teatro tradicional.

A segunda qualidade destacada por Kaprow diz respeito à ausência de enredo, com uma forte ênfase na improvisação, “[...] na qual nós não sabemos exatamente o que vai acontecer a seguir. [...] Um *happening* é gerado em ação por uma cabeça cheia de ideias ou do esboço de algumas direções básicas” (KAPROW, 1993, p. 19)¹⁴. A terceira qualidade seria o envolvimento com o acaso, que implica em assumir riscos que no teatro tradicional não seriam tolerados.

Finalmente, Kaprow menciona como última qualidade de oposição ao teatro tradicional a impermanência. Afinal, ao ser “[...] composto de modo que o destaque está colocado sobre o imprevisto, um *happening* não pode ser reproduzido”¹⁵ (KAPROW, 1993, p. 20). Segundo o artista,

[...] Happenings não são apenas mais um novo estilo. Em vez disso, como a arte americana do final dos anos 1940, eles são um ato moral, uma atitude humana de grande urgência, cujo estatuto profissional como arte é um critério menor que sua certeza como um compromisso existencial final (KAPROW, 1993, p. 21)¹⁶.

¹³ No original em inglês: “The most intense and essential Happenings have been spawned in old lofts, basements, vacant stores, natural surroundings, and the street [...]” (KAPROW, 1993, p. 17).

¹⁴ No original em inglês: “[...] where we do not know exactly what is going to happen next. [...] A Happening is generated in action by a headful of ideas or a flimsily jotted-down score of ‘roots’ for directions” (KAPROW, 1993, p. 19).

¹⁵ No original em inglês: “Composed so that a premium is placed on the unforeseen, a Happening cannot be reproduced” (KAPROW, 1993, p. 20).

¹⁶ No original em inglês: “Happenings are not just another new style. Instead, like American art of the late 1940s, they are a moral act, a human stand of great urgency, whose professional status as art is less a criterion than their certainty as an ultimate existential commitment” (KAPROW, 1993, p. 21).

Goldberg (2006) observa que obras bastante diversas foram agrupadas sob o título de *happenings* após a apresentação, em 1959, do trabalho *18 happenings in 6 parts*, de Kaprow. Entretanto, a autora destaca que tal designação não foi necessariamente acolhida pelos artistas, também não houve um agrupamento específico dos mesmos em torno dessa nomenclatura, ou mesmo publicidade a partir da mesma. Ainda assim, o termo se consolidou, abrangendo uma

[...] vasta gama de atividades, por mais que se mostrasse insuficiente para distinguir entre as diferentes intenções da obra ou entre os defensores e os detratores da definição de *happening* enunciada por Kaprow: um evento que só podia ser apresentado uma única vez (GOLDBERG, 2006, p. 122).

Assim como nos *happenings* de Kaprow, a efemeridade e a impermanência são características das manifestações vinculadas à Arte da Performance, que se mantém fiel à sua identidade justamente pela capacidade de desaparecer, pois, ainda que possa ser realizada novamente ou registrada através de diferentes suportes (vídeo, fotografia), já será “outra coisa”. A partir da reflexão de Peggy Phelan, o documento da performance (o registro em vídeo, por exemplo) é visto como “[...] um estímulo para a memória, um impulso para que a recordação se faça presente” (PHELAN, 2011, p. 97)¹⁷. Dessa forma, é possível assumir que

[...] a única vida da performance tem lugar no presente. A performance não se deixa guardar, registrar, documentar, também não participa de maneira alguma na circulação das representações: uma vez feita, se converte em outra coisa; já não é performance (PHELAN, 2011, p. 97)¹⁸.

Phelan (2011) nos remete a um trabalho da francesa Sophie Calle, *Last Seen* (1991), no qual a artista posicionou descrições de obras que haviam sido roubadas do Museu Isabella Stewart Gardner (na cidade de Boston, Estados Unidos) no espaço onde antes elas ficavam expostas. Escritas por visitantes e trabalhadores do museu, tais descrições, bem como o ato verbal da memória, ao serem levadas para o espaço de exposição, se convertem em expressão performativa. As variações

¹⁷ No original em espanhol: “[...] un estímulo para la memoria, un impulso para que el recuerdo se haga presente” (PHELAN, 2011, p. 97).

¹⁸ No original em espanhol: “La única vida del performance transcurre en el presente. El performance no se guarda, registra, documenta ni participa de manera alguna en la circulación de las representaciones: una vez que lo hace, se convierte en otra cosa; ya no es performance” (PHELAN, 2011, p. 97).

entre as descrições apenas reforçam a ideia de que a “[...] interação entre o objeto de arte e o espectador é performativa na essência e, portanto, resiste às pretensões de validez e precisão endêmicas ao discurso de reprodução” (PHELAN, 2011, p. 98)¹⁹.

Algumas das criações da bailarina norte-americana Ann Halprin, datadas do início da década de 1960, eram orientadas por outra ideia-chave para os artistas da performance: a de que não deveria haver separação entre as atividades artísticas e a vida cotidiana. Na obra de Halprin, a busca pela não separação arte/vida gerou experimentos que “[...] giravam em torno de movimentos relacionados a tarefas práticas, como levar quarenta garrafas de vinho para o palco, verter água de uma lata para outra e trocar de roupas [...]” (GOLDBERG, 2006, p. 130).

Contudo, não só a utilização de ações cotidianas como material para a criação de trabalhos, ou mesmo da ocupação de espaços públicos ou não originalmente pensados como lugares de arte, atitudes certamente identificadas com os princípios da Arte da Performance, indicam a não separação entre arte e vida, pois a autobiografia dos artistas passar a ser, para muitos, o eixo principal de seu trabalho. A artista Sophie Calle, coloca a questão da seguinte maneira:

[...] o que diferencia muitos de meus trabalhos é o fato de que eles são, também, minha vida. Eles aconteceram. Isso me distingue e faz com que as pessoas gostem ou desgostem intensamente do que eu faço. É por isso, também, que tenho um público além do mundo da Arte²⁰.

As práticas da Arte da Performance são vinculadas ao (e se alteram conforme o) contexto político. Exemplo disso é que, após a Segunda Guerra Mundial, a Guerra Fria e a Guerra do Vietnã, ganharam espaço temas como direitos civis, liberação das mulheres, crise econômica (GAROIAN, 1999, p. 25).

O ano de 1968 assinalou, prematuramente, o início da década de 1970. Naquele ano, os eventos políticos abalaram fortemente a vida cultural e social na Europa e nos Estados Unidos. O espírito dominante era de irritação e raiva diante dos valores e estruturas predominantes. Enquanto estudantes e trabalhadores gritavam slogans e erguiam barricadas nas ruas em protesto contra ‘o sistema’, muitos jovens artistas abordavam a instituição da arte com igual ou maior desprezo (GOLDBERG, 2006, p. 143).

¹⁹ “[...] la interacción entre el objeto de arte y el espectador es en esencia performativa, y por ende resistente a las pretensiones de validez y precisión endémicas del discurso de reproducción” (PHELAN, 2011, p. 98).

²⁰ Texto disponível em: <<http://www.videobrasil.org.br/sophiecalle>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

As manifestações surgidas no período marcado por ditaduras militares e repressão na América Latina (TAYLOR, 2011, p. 11) distanciam seu foco da tecnologia e a atenção dos artistas se volta para as políticas da arte e do corpo.

O corpo, por exemplo, matéria prima da Arte da Performance, não é um espaço neutro ou transparente; o corpo humano é vivido de forma intensamente pessoal (*meu* corpo), produto e agente de forças sociais que o fazem visível (ou invisível) através de noções de gênero, sexualidade, raça, classe e pertencimento (em termos de cidadania, por exemplo, ou estado civil ou migratório), entre outros (TAYLOR, 2011, p. 12)²¹.

Ao surgir como estratégia de crítica radical em relação a questões de gênero, etnicidade, orientação sexual e distinção de classes sociais, a Arte da Performance possibilita aos artistas um meio de crítica à estética tradicional, bem como o desafio e a eventual dissipação das fronteiras entre as artes e outras disciplinas e entre arte e vida (GAROIAN, 1999, p. 18-19).

São inúmeros os artistas que produzem a partir das questões aqui apontadas por Garoian. A seguir, compartilharei alguns poucos exemplos de performances, sem a intenção de construir um panorama do campo, mas apenas para compartilhar com o leitor fragmentos de sensações por elas provocadas.

Os performers Coco Fusco e Gomez-Peña realizaram, entre os anos de 1992 e 1994, um trabalho que colocava em pauta questões como identidade étnica e dominação entre povos. Na performance intitulada *The Year of the White Bear and Two Undiscovered Amerindians visit the West*, Fusco e Gomez-Peña permaneciam enjaulados, em um local público, como espécimes recém-descobertos.

Em depoimento registrado no documentário *Coco Fusco: I like Girls in Uniform* (COCO FUSCO, 2006), Fusco comenta sua surpresa ao perceber que, para muitos participantes da performance, o teor crítico do trabalho, reforçado justamente em função da passagem dos quinhentos anos do, assim chamado, “descobrimento” das Américas (chegada dos europeus ao continente americano), não estava claro para a totalidade do público.

²¹ No original em espanhol: “El cuerpo, por ejemplo, materia prima del arte del performance, no es un espacio neutro o transparente; el cuerpo humano se vive de forma intensamente personal (mi cuerpo), producto y copartícipe de fuerzas sociales que lo hacen visible (o invisible) a través de nociones de género, sexualidad, raza, clase, y pertenencia (en términos de ciudadanía, por ejemplo, o estado civil o migratorio), entre otros” (TAYLOR, 2011, p. 12).

Muitas pessoas acreditaram que aqueles indivíduos, trajando peças de vestuário que remetiam a uma visão estereotipada dos povos indígenas, em composição com acessórios modernos – óculos de sol, peças de figurinos sado-masoquistas, cabelos ao estilo rastafári –, realmente haviam sido retirados de uma floresta, na qual até agora viviam isolados, para serem exibidos como animais.



Imagem 1 – *The Year of the White Bear and Two Undiscovered Amerindians visit the West I*, 1992-1994. Fonte: COCO FUSCO, 2014.



Imagem 2 – *The Year of the White Bear and Two Undiscovered Amerindians visit the West II*, 1992-1994. Fonte: COCO FUSCO, 2014.

Outro trabalho que considero impactante, especialmente para aqueles que têm familiaridade com o *ballet* clássico e seus códigos, foi realizado pelo artista francês Jérôme Bel, ao ser convidado para trabalhar com o *ballet* da Ópera de Paris. Bel criou uma espécie de documentário teatral sobre o trabalho de uma das bailarinas da companhia, Véronique Doisneau. Sozinha no palco, Doisneau, que sempre fez parte do corpo de baile, mas nunca atuou como solista, compartilha alguns comentários sobre sua vida, sua trajetória profissional, suas expectativas e frustrações. Ela dança pequenos trechos de suas coreografias preferidas e, também, daquelas de que menos gosta. O que vemos é a intimidade de uma bailarina que está prestes a se aposentar, não há personagem, Doisneau leva sua vida ao palco.



Imagem 3 - *Veronique Doisneau*, Paris, 2004. Fonte: JEROME BEL, 2014.

1.3 ESTUDOS DA PERFORMANCE

A noção de performance, tomada como um elemento essencial da experiência humana (PINEAU, 2005, p. 21), tem papel central nos trabalhos que ganharam espaço e visibilidade a partir do campo de pesquisa denominado Estudos da Performance, agregando antropólogos e folcloristas interessados na performance cultural; sociólogos que investigam a performance na vida cotidiana; teóricos da comunicação que veem na performance um método de análise das conversações; educadores que articulam a performance como metáfora do processo educativo e método pedagógico (PINEAU, 2005, p. 17).

Schechner (2002) relaciona o trabalho do professor/pesquisador do campo dos Estudos da Performance ao mito de Sísifo, que nunca tem sua tarefa terminada ou questão respondida, pois que o campo está em constante modificação. O teórico norte-americano, fundador desse campo de pesquisa, sinaliza que “[...] os Estudos da Performance não são uma disciplina que admite anotações de aula amareladas,

arquivos de computador armazenados há muito tempo ou abordagens embaladas” (SCHECHNER, 2002, p. ix)²².

Nesse sentido, Schechner menciona que evita uma preparação excessiva antes de iniciar seus seminários ou *workshops*, pois acredita que ensinar Estudos da Performance é uma *repetition-of-the-never-the-same*, algo como repetição-do-nunca-o-mesmo, um exemplo de comportamento restaurado (conceito que abordarei adiante). Na visão de Schechner (2002, p. ix), os processos de ensino dos Estudos da Performance estão relacionados aos processos criativos vividos pelos artistas.

É interessante perceber que essa característica dos Estudos da Performance, sublinhada por Schechner, causa desconforto a alguns acadêmicos, por tornar o campo instável e de difícil delimitação. Por outro lado, também suscita desconfiança nos artistas, ao insistir na teoria, no pensamento crítico e no rigor da contextualização histórica e cultural (SCHECHNER, 2002, p. ix-x).

Logo na apresentação de sua obra *Performance Studies: an Introduction*, Schechner (2006) define performances como ações e, por consequência, os Estudos da Performance como uma disciplina que toma muito a sério as ações, estudando-as a partir de diversos caminhos. Os Estudos da Performance reservam especial interesse aos comportamentos humanos e, também, às práticas artísticas, que são uma parte importante dos projetos dessa área de pesquisa; o trabalho de campo é pautado pela observação participante, metodologia “emprestada” da área da Antropologia, e a ele são dados novos usos; há um engajamento na abordagem, discussão e defesa de questões sociais (SCHECHNER, 2006, p. 1-2).

Schechner foi profundamente influenciado pelo trabalho de dois pesquisadores: o sociólogo Erving Goffman e o antropólogo Victor Turner, com quem chegou a colaborar em diversas ocasiões. Na leitura de Carlson, isso se justifica especialmente pelo fato de que ambos, Turner e Goffman, conceberam “[...] modelos teatrais e dramáticos como ferramentas para a compreensão das relações sociais não-teatrais” (CARLSON, 2010, p. 166), o que despertou o interesse de Schechner.

Ao tomar como propósito, do campo de pesquisa que ajudou a constituir, analisar o mundo *como* performance, Schechner situa sua participação, na

²² No original em inglês: “Performance Studies is not a discipline that admits yellowing lecture notes, long-stored computers files, or packaged approaches” (SCHECHNER, 2002, p. ix).

construção de tal disciplina, destacando o percurso realizado desde meados da década de 1960, quando publicou um artigo na revista *TDR - The Drama Review* estabelecendo uma área de estudos denominada, na época, como “as atividades de performance do homem”, até 1979, quando foi criado o curso “Teoria da Performance”, no Departamento de Pós-Graduação em Drama da Universidade de Nova York, renomeado Departamento de Estudos da Performance no ano seguinte.

Aos poucos, os professores daquela instituição construíram propostas de pesquisa e trabalho que se aproximaram de temas como performance do eu, jogo, xamanismo, performance experimental, performance intercultural, performance feminista e de gênero, pós-estruturalismo, atos da fala, performance de vanguarda, performances da vida cotidiana, estudos de dança, diversões populares (SCHECHNER, 2000, p. 14-15).

A amplitude desse campo de pesquisa também é evidenciada pela relação entre a Teoria da Performance e as Ciências Sociais, definida por Schechner, ainda na década de 1970, com a identificação de sete pontos de contato: performance da vida diária; estrutura de esportes, rituais, jogos e comportamentos políticos públicos; análise de modos de comunicação (diferentes da palavra escrita), semiótica; conexões entre modelos de comportamento humano e animal; aspectos de psicoterapia – ênfase na interação, encenação e consciência do corpo; etnografia e pré-história de culturas exóticas ou familiares e, por fim, constituição de um campo unificado das teorias da performance, apontadas como teorias do comportamento (SCHECHNER, 2006, p. 16). Na avaliação de Icle,

[...] os Estudos da Performance oferecem uma rica gama de possibilidades, na qual a Performance e a performatividade aparecem como instrumentos pelos quais é possível pensar as relações sociais, as políticas públicas, as identidades de gênero e de raça, a estética, a infância, o currículo, os rituais, a vida cotidiana, entre outros (ICLE, 2013, p. 16).

A vida nos conglomerados urbanos, a partir do surgimento das sociedades industriais, foi marcada pelo isolamento dos sujeitos e pela homogeneização de funções e expressões, em um cenário oposto ao encontrado nas chamadas culturas tradicionais. A tentativa de superar tal fragmentação está presente nas ações de grande parte das vanguardas teatrais, refletida na busca por tornar a performance parte da comunidade, por criar lugares de interação, viabilizando “encontros” e

dissolvendo, ainda que momentaneamente, as fronteiras que isolam os indivíduos (SCHECHNER, 2000).

No coração dos Estudos da Performance está o interesse pelas práticas, eventos e comportamentos, identificados por sua qualidade de presença (SCHECHNER, 2006, p. 03). Seu surgimento como disciplina acadêmica, na década de 1970, está estreitamente ligado à necessidade de organização das reflexões geradas em torno da análise do mundo *como* performance (SCHECHNER, 2000), para além da investigação acerca do que é performance.

Para Schechner, existem limites para definir o que ganha a denominação de performance, ou seja, o que é *performance*. O evento, prática ou comportamento em questão, para *ser* performance, precisa ser legitimado pela cultura popular, tradição, convenção ou costume, como a representação de um texto dramático na cultura ocidental, por exemplo (SCHECHNER, 2000, p. 13). Por outro lado, quase tudo pode ser estudado *como* performance.

Performance é considerado, portanto, um termo inclusivo que abrange, sim, o teatro – que, por sua vez, é um ponto na linha que vai desde as ritualizações animais às performances da vida cotidiana e às apresentações espetaculares (SCHECHNER, 2012, p. 18). Contudo, o apelo do campo acadêmico dos Estudos da Performance é para que as investigações não estejam limitadas ao “[...] teatro – ou qualquer outra forma de performance formal: dança, música e outros”, mas que sejam expandidas para “[...] as ruas, os lares, os escritórios – a partir do exame da vida cotidiana” (SCHECHNER, 2010, p. 29).

Nesse sentido, a noção de “comportamento restaurado” (SCHECHNER, 2000, p. 13) é um dos conceitos que alicerçam o trabalho de Schechner e se faz fundamental para a compreensão dos eventos que compõem o amplo leque de interesses dos Estudos da Performance. Fazem parte de tal categoria as atividades humanas que são praticadas duas vezes, pautadas pela repetição. As performances artísticas, esportivas ou da vida diária, têm em comum a ritualização de sons e gestos, aliada ao fato de serem constituídas por comportamentos “praticados duas vezes” ou “não pela primeira vez” (SCHECHNER, 2012, p. 49).

Segundo Schechner, “[...] esse processo de repetição, de construção (ausência de originalidade ou espontaneidade) é a marca distintiva da performance, seja nas artes, na vida cotidiana, na cerimônia, no ritual ou no jogo” (SCHECHNER, 2000, p. 13). Ao retomar o conceito elaborado por Schechner, Carlson pontua:

[...] existe um consenso difundido entre os teóricos de performance de que toda performance é baseada em modelo, roteiro ou padrão preexistente. Richard Schechner, numa frase bastante útil e sempre citada, chama performance de ‘Comportamento Restaurado’. [...] Por outro lado, muito da análise antropológica recente de performance tem enfatizado como ela pode operar dentro de uma sociedade precisamente para solapar a tradição, a fim de propiciar um local para exploração de estruturas e modelos de comportamento alternativos e novos (CARLSON, 2010, p. 24).

A utilização da palavra “restaurado”, para composição do conceito, qualifica o tipo de repetição ao qual estamos nos referindo: “[...] reorganizada, reconfigurada, ressignificada em muitos casos, mas, ainda assim, uma repetição” (ICLE, 2013, p. 18). Há, portanto, uma tensão provocada pela performance em relação à reprodução. Não se trata apenas de reprodução, mas da possibilidade latente de ruptura.

1.4 OUTROS DOMÍNIOS

Até aqui, nos detivemos especialmente na relação do conceito de performance, que atravessa esse trabalho nas esferas da arte e, em parte, da cultura. Entretanto, algumas relações ainda precisam ser delineadas. Como resume Marcelo Pereira, no cruzamento de diferentes referenciais teóricos, são delimitadas ao menos três esferas de investigação em torno do objeto-performance: as esferas da comunicação, da cultura e da arte (PEREIRA, 2012, p. 292-293).

Quando, na esfera da cultura, o “como” das interações passa a ser o foco da análise, os trabalhos de Goffman, que nutria interesse pela performance das relações sociais, e de Turner, que construiu uma abordagem etnográfica via performance (ICLE, 2013, p. 13-14), estão, como vimos anteriormente, na base da construção do campo dos Estudos da Performance.

Logo no prefácio de seu livro *The Presentation of Self in Everyday Life*²³, Goffman (1992) anuncia a utilização da perspectiva da representação teatral em seu

²³ Optei por manter o título do livro em seu idioma original, pois a tradução para a Língua Portuguesa é bastante questionada (ICLE, 2013, p. 13). No título em português, *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*, o termo *presentation* é traduzido como *representação* e não por *presentificação*,

trabalho e revela seu interesse pelos papéis desempenhados pelo ser humano em seu dia a dia. Sobre esse tema, Carlson sustenta que

[...] reconhecer que todo comportamento social é, de certa forma, 'performado', e que relações sociais diferentes podem ser vistas como 'papéis' não é uma ideia recente. Em certos períodos da história do teatro, como no Renascimento e no Barroco, a qualidade 'teatral' da vida social regular aparece, em várias peças, como motivo ou assunto central. Mas somente no século 20 apareceu uma exploração das implicações sociais e pessoais desse modo de ver a atividade humana, direcionada não apenas à criação de um produto artístico, mas também à análise e à compreensão do comportamento social (CARLSON, 2010, p. 45).

A noção de drama social de Turner influenciou sobremaneira o trabalho de Schechner. Ao estudar o plano de quatro fases do drama social – violação, crise, reparação e reintegração ou separação (TURNER, 1982, p. 69) – Schechner concluiu que tal estrutura poderia ser encontrada não apenas nas formas de organização social do ser humano, mas em diferentes formas de teatro. Segundo Carlson,

[...] Turner traçou um padrão recorrente, o qual ele comparou com a forma da ação dramática: primeiro, uma violação de uma norma estabelecida e socialmente aceita; disso decorre, então, uma crise crescente, na medida em que se formam facções; tal crise é seguida por um processo de negociação o qual opera como mecanismo de resolução da mesma, e, finalmente, uma reintegração, a qual envolve tanto o ajustamento a uma situação original quanto o reconhecimento da permanência da cisma (CARLSON, 2010, p. 166-167).

Apesar de não ser objeto deste trabalho o adensamento da discussão sobre performance no eixo da comunicação, faço aqui algumas considerações a respeito do tema. É preciso ressaltar que nesse âmbito tem centralidade a compreensão dos enunciados como ações, ideia desenvolvida na obra do filósofo John L. Austin (1975)²⁴. Nesse caso, o foco está na performance da linguagem, e se observa o desempenho daquele que utiliza a linguagem não em termos de conhecimento gramatical, mas quanto à sua habilidade de participar de forma coerente e apropriada das interações verbais. Trata-se de uma análise que passa, muitas

que seria uma escolha mais fiel ao original. Tal questão é relevante, em especial, pois esses são termos com significados divergentes no campo de Estudos da Performance.

²⁴ Para uma leitura aprofundada sobre a relação entre performance e linguagem ver Austin (1975), Ottoni (2002) e Pereira (2013).

vezes, pela observação das regras sociais implícitas e da percepção dos envolvidos sobre ela.

Austin nutria especial interesse pela linguagem ordinária, buscando, através de seu estudo, resolver questões filosóficas. Ao seguir essa linha, Austin se distanciava do que era a preocupação de muitos filósofos e linguistas de sua época: o estudo de uma linguagem ideal e formal (OTTONI, 2002, p. 119).

O pesquisador brasileiro Paulo Ottoni (2002), ao escrever sobre o trabalho de Austin, sublinha que, junto a ele, estavam outros filósofos da escola de Oxford, mas ressalta o diferencial de sua obra: ter introduzido “[...] de maneira definitiva os conceitos de *performativo*, *ilocucionário* e de *ato de fala*, conceitos através dos quais ele deslança toda sua argumentação” (OTTONI, 2002, p. 120). Estes são conceitos complementares, interdependentes.

Para Austin o *ato de fala* é composto por três partes, três atos simultâneos: um *ato locucionário*, que produz tanto os sons pertencentes a um vocábulo quanto a articulação entre a sintaxe e a semântica, lugar em que se dá a significação no sentido tradicional; um *ato ilocucionário*, que é o ato de realização de uma ação através de um enunciado, por exemplo, o *ato de promessa*, que pode ser realizado por um enunciado que inicie por *eu prometo...*, ou por outra realização; por último, um *ato perlocucionário*, que é o ato que produz efeito sobre o interlocutor (OTTONI, 2002, p. 128).

Ottoni considera que, ao questionar a fronteira entre a filosofia e a linguística, Austin faz uma de suas maiores contribuições, apontando que “[...] não é possível pensar na linguagem de forma compartimentada, institucionalizada. Sua contribuição teórica justifica a sua própria quebra de barreiras” (OTTONI, 2002, p. 122). O autor complementa seu raciocínio dizendo que

[...] Austin apresenta uma nova abordagem da linguagem que chamo de ‘visão performativa’. Nessa visão não há uma preocupação em delimitar as fronteiras entre a filosofia e a lingüística, fato que produz toda a tensão da força do novo, do desconstrutor/construtor (OTTONI, 2002, p. 122).

Inicialmente, Austin faz distinção entre dois tipos de expressões orais: performativas e constatativas: as primeiras, performativas, correspondem a uma ação – nesses casos, falar algo é fazer algo (1ª pessoa do singular, presente indicativo). Já as expressões constatativas são compostas por afirmações verdadeiras ou falsas e estão limitadas à descrição ou ao relato de fatos, ou seja, são descritivas (AUSTIN, 1975, p. 3-5).

Posteriormente, Austin emprega o performativo para denominar toda a fala humana, abandonando a distinção performativo/constatativo presente em seus primeiros trabalhos.

Austin revoluciona não só a filosofia analítica naquele momento, como questiona postulados fundamentais da lingüística enquanto ciência autônoma, proporcionando uma gigantesca discussão em torno da filosofia da linguagem. Vai, deste modo, questionar fortemente o caminho e a supremacia do positivismo lógico (ou logicismo) nos estudos da linguagem. O caminho aberto por Austin é o fortalecimento do estudo da linguagem ordinária (OTTONI, 2002, p. 119).

Ao mencionar o trabalho de Austin, Icle considera que “[...] a obra desse inglês permitiu pensar na qualidade de performance própria da linguagem, na sua performatividade como possibilidade de realização: ao falar realizamos, não apenas representamos o mundo” (ICLE, 2013, p. 14).

Schechner, que se utiliza dos conceitos de Austin, retoma a ideia de que o discurso indicado como performativo efetivamente “faz” alguma coisa e não apenas expressa ou descreve, lembrando que suas ideias influenciaram sobremaneira pesquisadores como Peggy Phelan e Judith Butler, que “[...] encontraram o performativo em muitas áreas da vida humana pessoal e social, incluindo atividades tão diversas como a escrita e o gênero” (SCHECHNER, 2000, p. 13-14)²⁵.

Assim, a obra de Austin possibilita a reflexão sobre a linguagem humana e o humano, pois o autor, “[...] mostrou que a linguagem não se distancia do humano, do corpo e, de maneira exemplar, mostrou como corpo e linguagem se fundem” (OTTONI, 2002, p. 138).

Zumthor avançou no campo interessado em explorar “[...] o papel do corpo na leitura e na percepção do literário. [...] Meu corpo é a materialização daquilo que me é próprio, realidade vivida e que determina minha relação com o mundo” (ZUMTHOR, 2007, p. 23). Dessa forma, Zumthor encara o leitor como um operador da ação de ler.

Estou amplamente convencido de que a ideia de performance deveria ser amplamente estendida; ela deveria englobar o conjunto de fatos que compreende, hoje em dia, a palavra *recepção*, mas relaciono-a ao momento

²⁵ No original em espanhol: “[...] encontraran el performativo en muchas esferas de la vida humana personal y social, incluidas actividades tan diversas como la escritura y el género” (SCHECHNER, 2000, p. 13-14).

decisivo em que todos os elementos se cristalizam em uma e para uma percepção sensorial – um engajamento do corpo (ZUMTHOR, 2007, p. 18).

Os conceitos aqui abordados serão desdobrados nos próximos capítulos, a começar pela análise de experiências nas quais a presença da Arte da Performance no ambiente escolar provocou o reposicionamento de professores e estudantes, não apenas em relação a questões ligadas ao ensino da arte, mas aos processos de ensinar-aprender de modo geral.

2 A ARTE DA PERFORMANCE NA ESCOLA

Turma de quinta série. O tema da aula era ritmo. Realizamos alguns jogos explorando corporalmente ritmos e ações diversas. Começo a receber alguns pedidos para ir beber água. Lancei então o seguinte desafio: dois alunos sairiam da sala para beber água, um deles deveria ir até o bebedouro, beber água e voltar o mais rápido possível e o segundo deveria ir e voltar o mais devagar possível, em câmera lenta. Eles se dispuseram a executar o desafio prontamente. Continuei normalmente a aula. O aluno que foi correndo voltou e se integrou novamente às atividades, enquanto isso o segundo aluno ainda estava saindo da sala. Criou-se na turma uma expectativa em torno daquela ação. Onde ele está agora? [...] Então, o sinal bateu, o segundo aluno estava agora a meio caminho de volta para a sala. Alguns alunos saíram de suas salas e se tornaram espectadores casuais daquela pequena performance e ainda assim o garoto concentradamente continuava sua caminhada em ritmo lento (SOARES, 2010, p. 99).

A professora de teatro Carmela Soares (2010) relata o evento descrito acima no livro intitulado *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero – o ensino de teatro na escola pública*. Práticas, como a relatada acima, enfatizam o compartilhamento de preocupações e interesses no campo de criação entre teatro e performance, sinalizando o quanto as duas expressões influenciaram uma a outra ao longo das últimas décadas.

Assim como na Arte da Performance, na qual o que legitima o enquadramento de um trabalho sob esse rótulo é a intenção do próprio artista, na escola as manifestações e experiências que habitam a fronteira entre diferentes campos dialogam com mais de uma área ou gênero artístico, muitas vezes na contramão da lógica vigente, que encaminha para a compartimentalização. É possível vislumbrar uma proposta semelhante à de Soares em uma aula de dança, de teatro ou em um experimento de performance.

Este capítulo é dedicado à reflexão sobre as possíveis inserções da Arte da Performance na escola e, na esteira dessa, sobre as aproximações e distanciamentos entre o ensinar-teatro e o ensinar-performance. Para tanto, tomo como ponto de partida minha prática docente, de professora de teatro, resgatando, de forma pontual, alguns aspectos das propostas analisadas em minha dissertação de mestrado (BONATTO, 2009).

Em um segundo momento, dedico atenção ao diálogo entre o Teatro e a Arte da Performance, atenta às suas singularidades. Por fim, analiso algumas propostas

de trabalho realizadas em espaços formais de educação, por acreditar que as mesmas possibilitam o adensamento da discussão acerca do tema.

2.1 PERFORMANCES URBANAS I

Em 2007, quando iniciei o curso de mestrado, identifiquei na minha trajetória docente um momento que poderia ser descrito como um divisor de águas. Na época, nas aulas de teatro que eu ministrava para turmas das Séries Iniciais do Ensino Fundamental, eu e meus alunos ficamos frente a frente com referências vindas de outros universos artísticos: vivemos nosso primeiro encontro com a Arte da Performance.

A proposta de trabalho analisada em minha dissertação de mestrado foi um recorte de um projeto realizado anualmente na Escola Projeto, instituição da Rede Privada de Ensino na qual eu trabalhava, envolvendo todas as turmas da escola (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental).

Denominada *Encontro com o Artista*, a atividade buscava proporcionar a aproximação com o fazer artístico contemporâneo, representado, a cada ano, por um artista diferente, geralmente da área de Artes Visuais. Sua obra era objeto de exploração e análise por parte de professores e alunos, durante cerca de quatro meses. Tomava-se como foco do trabalho não apenas as obras que efetivamente haviam sido expostas ao público, mas o processo criativo, a trajetória, as linhas de pesquisa e as motivações do artista.

No ano de 2006, o projeto foi desenvolvido a partir do trabalho do artista gaúcho Elcio Rossini²⁶, e possibilitou a travessia por caminhos que nos levaram à Arte da Performance. Um ano depois, já no curso de mestrado, tal proposta foi o foco de minha pesquisa, que tomou forma a partir da análise de três eventos – uma performance do artista Elcio Rossini e duas propostas elaboradas pelas crianças – documentados através de diários de aula, vídeos e fotografias. Na ocasião, meu interesse estava voltado para os significados atribuídos ao trabalho pelos estudantes

²⁶ Professor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Estão presentes em seu trabalho os seguintes temas: performance, teatro, museografia e instalação.

que dele participaram, acessados através de entrevistas. Queria saber quais noções haviam sido construídas a partir da proposta que teve a Arte da Performance como referência.

Entretanto, hoje busco outros indícios nessa prática, que considero transformadora da minha trajetória como docente e dos processos vividos junto aos estudantes. Para tanto, retomarei de forma breve o relato das duas performances produzidas na ocasião, para, então, destacar os aspectos que aqui mais interessam.

As crianças entraram em contato com a obra de Rossini através da exploração do cd-rom *Objetos para Ação*²⁷. Em um primeiro momento, os alunos das turmas de quarta série do Ensino Fundamental (equivalente ao atual quinto ano do Ensino Fundamental de nove anos) mostraram-se surpresos com os materiais utilizados pelo artista em suas obras: gelo, fogo, balões, chicletes, tecidos e luvas de borracha. Esses materiais, com os quais as crianças eram familiarizadas, surgiam fora do contexto habitual e compunham o trabalho de Rossini, gerando obras por vezes desconcertantes e frequentemente efêmeras, como por exemplo: os chicletes mascados pelo público e colados numa caixa de madeira, o banho oferecido a um convidado na casa do próprio artista, a luva de borracha cheia de água e ar, as folhas varridas para um canto do pátio, entre outras.

A efemeridade das obras foi uma das questões que chamou a atenção das crianças, levando à reflexão sobre a utilização do registro em fotografia e vídeo, ora como forma de documentação da obra, pois de outra maneira só poderíamos conhecê-la através da descrição de alguém que tivesse presenciado sua realização, ora como meio específico de apresentação da mesma. A fotografia, por exemplo, é tratada por Rossini em sua pesquisa “[...] como uma forma de documentação inserida no processo de criação, que algumas vezes ultrapassa o limite do registro para tornar-se um meio de apresentação ao público” (ROSSINI, 2005, p. 11).

Após diversas conversas sobre os temas suscitados na interação com o trabalho do artista-convidado, as crianças elegeram alguns materiais e passaram a se dedicar à elaboração de uma proposta que seria construída através de um processo de criação coletiva, derivado das questões exploradas por Rossini em seu trabalho. Vale dizer que, naquela ocasião, os estudantes tiveram contato com as

²⁷ O cd-rom *Objetos para Ação* é um anexo da Dissertação de Mestrado homônima, de Elcio Rossini (ROSSINI, 2005).

obras e ideias de outros artistas brasileiros, referências para Rossini, em especial Lygia Clark e Helio Oiticica.

Um desses grupos, dentre tantas investigações, se dedicou a uma proposta diretamente relacionada à série *objetos para ação*, ou seja, uma pesquisa “[...] constituída por um conjunto de objetos [...] nos quais forma e movimento do corpo interceptam-se” (ROSSINI, 2005, p. 06). Porém, o *objeto* idealizado pelas crianças trazia uma característica particular: só poderia ser utilizado coletivamente, num exercício que, de certa forma, dialogava com a exigência cotidiana de “vida em grupo”, intensamente experimentada na escola.

O grupo criou seu *objeto para vestir*, utilizando vários casacos do acervo de figurinos da escola, de tamanhos e modelos variados, unidos uns aos outros pelas mangas, formando um grande círculo e tornando “inseparáveis” aqueles que o vestissem.

Durante o processo de confecção do *objeto para vestir*, enquanto as crianças costuravam sentadas em círculo, conversávamos sobre a próxima etapa do projeto: a *ação* teria lugar no Parque Farroupilha²⁸. Foi nesses momentos de conversa que escolhemos o nome do nosso trabalho, a partir da sugestão trazida por uma das crianças ficou decidido que o mesmo seria denominado *Juntoudeunisso*.

A ação planejada pelos participantes consistiu em levar nosso *objeto para vestir* até o Parque Farroupilha, repousando-o sobre o gramado de forma a evidenciar seu formato circular, para, em seguida, solicitar aos colegas de outro grupo (o público) que o explorassem, sem oferecer instruções prévias de como deveriam fazê-lo.

Nos dias que se seguiram, o grupo analisou o trabalho a partir dos relatos dos participantes e dos registros em fotografia e vídeo, sublinhando uma série de pontos a serem revistos, entre os quais dois ganharam destaque: os participantes deveriam ter uma conduta mais séria e comprometida e a presença dos adultos-professores precisava ser muito discreta. Os estudantes alegaram que, caso contrário, a ação pareceria uma brincadeira de criança e essa não era a imagem que eles queriam construir.

²⁸ Área verde que se constitui como um importante espaço de lazer e cultura na cidade de Porto Alegre, também conhecido como Parque da Redenção.

Uma outra dica importante foi fornecida pelo próprio Rossini, que numa visita feita à escola por ocasião do fechamento do projeto *Encontro com o Artista*, analisou o registro da performance com os alunos e sugeriu que o *objeto para vestir* fosse feito com casacos do tamanho exato das crianças, pois aqueles utilizados anteriormente, por serem muito grandes, ficavam disformes e escondiam o corpo dos participantes, efeito distante daquele desejado pelo grupo, que buscava a unidade.

Assim, noutro momento, retomamos o trabalho com os casacos trazidos pelas crianças. Realizamos novas rodas de costura, dessa vez envolvendo a turma inteira, e fizemos o planejamento cuidadoso de uma segunda, e última, edição da ação *Juntoudeunisso*.

Em sua pesquisa, Rossini trabalha a seguinte definição de objeto: “[...] objeto significa, etimologicamente, isso que está colocado diante, o que supõe presença” (ROSSINI, 2005, p. 14). Também no trabalho desenvolvido pelas crianças dessa turma, a condição primeira para a existência do *objeto para vestir* era a presença. Ou seja, aqueles que vestem os casacos executam a ação, indicada já no próprio nome da obra e, esta, passa a existir em função dessa ação. Nesse caso, o interesse do grupo estava direcionado à experiência proporcionada pelo *objeto*.

Ao refletir sobre relação entre público e obra, um dos estudantes entrevistados comentou que as pessoas que presenciaram a *performance* “não tinham a mínima ideia do que tava acontecendo, se era trabalho, se era maluquice”, acrescentando ainda que “dava pra ver que era uma escola”, pois “um monte de crianças juntas geralmente não é um grupo tão grande de amigos, né?” (Pedro P. apud BONATTO, 2009, p. 80).



Imagem 4 – *Juntoudeunisso I*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Tatiana Canto de Carvalho.



Imagem 5 – *Juntoudeunisso II*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Tatiana Canto de Carvalho.



Imagem 6 – *Juntoudeunisso II*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Tatiana Canto de Carvalho.

2.2 PERFORMANCES URBANAS II

A segunda ação realizada com os estudantes em 2006 foi criada a partir da noção de *tarefa*, que “[...] colabora no sentido de enfatizar a trajetória objetiva da ação, porque para sua realização o supérfluo deve ser descartado” (ROSSINI, 2005, p. 54-55).

No ano de 1994, Rossini participou de uma exposição no Parque Modernista, localizado na cidade de São Paulo. O trabalho apresentado pelo artista naquela ocasião instigou o grupo a se debruçar sobre a ideia de que a realização de uma *tarefa* pode ocupar o centro da investigação artística. No referido projeto, a ação de Rossini consistiu em varrer o pátio da Casa Modernista²⁹, afastando as folhas secas

²⁹ Construída por Gregori Warchavchik (1896-1972) na Rua Itápolis, bairro do Pacaembu, São Paulo, a Casa Modernista foi inaugurada em 26 de março de 1930, com uma grande exposição de arte moderna.

e outros materiais ali acumulados e deixando exposto o piso original daquele espaço físico.

Os estudantes mostraram-se tocados pela provocação feita à percepção, na medida em que a mesma ação, a de varrer, ao ser deslocada de seu contexto habitual, é fragmentada e reconstituída pelo espectador em diferentes leituras.

A partir daí, diversos projetos esboçados desembocaram em uma proposta de ação que se propunha a alterar, ainda que sutilmente, a paisagem em frente à escola. A tarefa elaborada pelas crianças consistia em atravessar a rua, com os pés banhados em tinta, deixando pegadas coloridas no asfalto.

Após um período de planejamento, no dia marcado, um grupo de crianças imprimiu suas pegadas no chão ao atravessar a rua, seguindo as orientações dadas pelos colegas e concretizando o principal objetivo da ação: colorir o asfalto da Avenida José Bonifácio, em frente à escola. Vários estudantes da turma tratavam de fotografar e filmar o evento, enquanto outros reabasteciam as vasilhas dispostas na calçada, em frente ao prédio da escola, com tinta atóxica e solúvel em água.

A presença das câmeras apontava o desejo de registrar o trabalho, aliado à consciência da importância de fazê-lo, visível desde o início da proposta. Por isso, no dia da intervenção, as máquinas fotográficas e a câmera filmadora foram operadas pelas próprias crianças, guardando instantes de movimento, para os quais o grupo se voltou posteriormente com avidez, buscando compreender a totalidade da sua própria ação.

Na semana seguinte à realização da performance, denominada *Pés Coloridos*, foi reservado um momento para a análise das fotografias e vídeos, saciando a curiosidade manifestada por vários participantes. Assim como no outro grupo, além do material, fruto do registro em diferentes suportes, foram compartilhadas impressões, opiniões e sensações, a partir da visão de cada participante sobre o mesmo evento.

Entre as questões discutidas pelo grupo estava a importância de escolhermos melhor os ângulos para filmar ou fotografar, privilegiando os fragmentos dessa ação, como, por exemplo, uma pegada, dedos molhados de tinta e a vasilha ficando cada vez mais colorida pela mistura de tons e cores.

Resolvemos refazer o trabalho e, com um roteiro mais elaborado, colorimos pela segunda vez a avenida em frente à escola, obtendo imagens que dialogaram melhor com as expectativas do grupo e com a totalidade do projeto.



Imagem 7 – *Pés Coloridos I*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 8 – *Pés Coloridos II*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 9 – *Pés Coloridos III*, Porto Alegre, 2006; fotografia de Mônica Torres Bonatto.

Para dialogar com o trabalho do artista convidado, as concepções trazidas pelo grupo participante do projeto (estudantes e professores) sobre o que é uma obra de arte precisaram ser relativizadas, revistas e ampliadas. Analisando as falas das crianças que entrevistei na ocasião, percebi que várias delas foram reticentes quando perguntei se poderiam definir, classificar ou categorizar as propostas que estavam na fronteira entre diferentes expressões artísticas. Essa percepção encontra ressonância na elaboração feita pelo próprio Rossini: “[...] a *performance* é quase uma charada sem solução e, na maior parte das vezes, está inserida entre uma coisa e outra, um meio que não se deixa aprisionar com facilidade em contornos exatos” (ROSSINI, 2005, p. 56-57).

Na tentativa de conceituar o trabalho realizado, um dos ex-alunos que participou da pesquisa lançou mão de manifestações artísticas com as quais estava mais familiarizado, tais como a pintura, a escultura, o cinema e o teatro, encontrando, entre estas e a performance, pontos de distanciamento e, também, de contato. Em sua fala, o entrevistado Pedro B. considerou que havíamos feito

“performances apresentadas urbanicamente”, definição depois ajustada por ele para “performances urbanas”, conforme explicitado no trecho destacado a seguir:

[...] é tipo os quadros do MARGS, da Bienal [...] acho que no ano passado, [uma obra] dos vasos dos índios que significavam morte só que ninguém sabia disso sabe? Tu não entende inicialmente, tu tem que pensar um pouco pra ver [...] a *performance* urbana eu acho que é mais ou menos isso [...] é um tipo de arte que as pessoas tem que entender o que elas acham, o que elas entendem e tal [...] só que é meio que inesperado e não é tipo um quadro [...], é ao vivo. (Pedro B. apud BONATTO, 2009, p. 93).

Pedro B. deixa claro, em sua fala, que um novo paradigma sobre o fazer artístico foi estabelecido a partir da experiência vivida. Sua reflexão inicia citando o Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS), porém, em seguida, para conseguir expressar sua opinião, ele busca outra referência, a Bienal de Arte do MERCOSUL, finalizando com a tentativa de conceituar a Arte da Performance: algo “inesperado”, “ao vivo”.

Naquele momento (2009), ao fazer a análise do processo vivido junto aos estudantes, identifiquei como marcas do trabalho a radicalização da experiência de criar coletivamente, a preocupação com o papel do espectador, o trânsito entre diferentes linguagens artísticas e a reflexão sobre o próprio processo criativo.

Imbuída da necessidade de compreender em profundidade o teor de propostas como aquelas que eu estava desenvolvendo nas aulas, muitas vezes intuitivamente, e de situá-las no cenário do teatro contemporâneo, identifiquei aproximações das práticas analisadas com elementos presentes na denominada *cena pós-dramática* (LEHMANN, 2007). Até então, eu apenas intuía a potência da sala de aula como lugar performativo, vivia essa potência, mas me faltavam argumentos para compreendê-la.

Sem que eu tivesse total consciência do processo em curso, essa atual jornada-tese se constitui como uma intensa busca por compreender meu lugar como docente frente aos paradigmas próprios do ensino de arte, em especial do teatro, na educação escolarizada. Delinear e reafirmar o(s) foco(s) do trabalho que desenvolvo com estudantes do Ensino Fundamental exige que eu encontre as questões motivadoras dos processos vividos em sala de aula. Questões essas que me afastam, muitas vezes, das práticas desenvolvidas nas escolas de formação de professores de teatro.

Quais são os limites do fazer teatral? Quais as diferenças entre o teatro e a Arte da Performance? Ainda existe lugar na escola para o teatro tradicional, apoiado em narrativas lineares, na construção de personagens, em uma relação de limites claros entre atores e público? Ou, por outro lado, é possível justificar trabalhos com um teatro, digamos, mais experimental na escola? Como professora formada em teatro, devo me deslocar por terrenos desconhecidos, como o da Arte da Performance? De quem é a prerrogativa da experimentação?

Se, na ocasião do mestrado eu ainda não tinha acesso às ferramentas que me permitiriam ampliar a compreensão acerca das experiências vividas para além do universo teatral, hoje identifico que elaborações teórico-práticas fundamentais sobre o tema estão relacionadas à Arte da Performance e, como veremos mais adiante, aos Estudos da Performance.

No texto intitulado *Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade*, Eleonora Fabião (2009) discorre sobre as razões que a levam a defender o ensino, a discussão e a prática da performance no contexto dos cursos de teatro, no Ensino Superior.

Apesar do intenso diálogo entre o Teatro e a Arte da Performance, observado especialmente no cenário da produção artística contemporânea, essa relação ainda é pouco explorada na formação dos estudantes de graduação. Sobre essa questão, Fabião comenta:

[...] considero a inserção da prática e da teoria da performance no circuito pedagógico teatral estimulante por vários motivos e destaco alguns dos principais: 1) sofisticação de pesquisas corporais; 2) ampliação do repertório de métodos composicionais; 3) investigação de linguagens e dramaturgias não-convencionais e hibridação de gêneros artísticos; 4) discussão de questões cênicas através de outro viés que não o da teoria do drama ou das histórias e poéticas espetaculares; 5) aprofundamento de debates e práticas teatrais focados em políticas de identidade e em políticas de produção e recepção cada vez mais articuladas e acutilantes; 6) valorização da investigação sobre dramaturgia do espectador (FABIÃO, 2009, p. 66).

Se pensarmos que a discussão e inserção de práticas de performance no contexto dos cursos de graduação em teatro, ao menos no momento da escrita do texto aqui mencionado, ainda era considerado pela autora como uma “[...] prática embrionária” (FABIÃO, 2009, p. 66), como tais relações se estabelecem na Educação Básica, terreno de mapeamento ainda mais difícil? A Arte da Performance

chega às escolas? Haveria lugar para práticas dessa ordem na educação escolarizada?

O destaque dado por Fabião à importância do diálogo entre o Teatro e a Arte da Performance nos espaços de formação vem ao encontro das demandas com as quais convivo há mais de uma década, como professora licenciada em teatro e sobre as quais me debruço, tanto no ambiente acadêmico, quanto no dia a dia da sala de aula, nos processos que desenvolvo com estudantes do Ensino Fundamental.

Nas próximas páginas, tomarei como ponto de partida o “ensinar teatro”, eixo da minha formação acadêmica, para, então, explorar o “ensinar performance”, provocação que transformou minha prática docente, mesmo que, no início, eu não tenha aderido intencionalmente à ela. Saio em busca dos pontos de contato e da identificação das diferenças que, acredito, podem gerar novas formas de ação na escola.

2.3 ENSINAR TEATRO

Concluí o curso de Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Artes Cênicas em 1999, na UFRGS. Na época, a ênfase da formação dos futuros professores estava pautada pelo estudo teórico-prático de metodologias de ensino de teatro vinculadas à noção de jogo, em especial o sistema de Jogos Teatrais, de Viola Spolin (1992), e o Jogo Dramático, apresentado por Jean-Pierre Ryngaert (1981; 2009).

Jogo Teatral e Jogo Dramático, na opinião de Maria Lúcia Souza de Barros Pupo, são “[...] dois conceitos presentes nos trabalhos mais relevantes do campo da pedagogia do teatro no Brasil e fora dele” (PUPO, 2005, p. 218). As práticas oriundas das duas propostas certamente não são as únicas presentes no panorama do Ensino de Teatro no Brasil, mas foram aquelas com as quais tive maior contato e identificação desde o curso de graduação.

De modo geral, tanto a proposta de Spolin (*Jogos Teatrais*), quanto a de Ryngaert (*Jogo Dramático*), tem em comum a valorização do jogo, a diluição das hierarquias entre os diferentes elementos que compõem o evento teatral e a busca

pela liberdade do indivíduo criador inserido no coletivo. Dessa forma, os dois projetos não se resumem à sistematização de propostas de trabalho com elementos do fazer teatral, mas apontam para uma concepção de educação voltada à formação de um sujeito autônomo.

A proposta de ensino-aprendizagem do teatro, concebida por Spolin, foi elaborada nos Estados Unidos, em consonância com as experiências de criação coletiva desenvolvidas pela autora e professora na década de 1960 e marcada pela influência do método das ações físicas de Constantin Stanislavski e pelos estudos de Neva Boyd acerca da importância dos jogos no processo educacional.

O método desenvolvido por Spolin tem como peça central a participação do aprendiz em jogos, organizados em torno da resolução de problemas baseados em elementos da linguagem teatral, tais como: percepção espacial, construção de personagem e desenvolvimento da ação dramática. Nesse contexto, o jogo é entendido como uma atividade de cunho social, que permite o desenvolvimento de maior liberdade e espontaneidade dentro de um sistema de regras comum ao grupo de participantes.

O *Jogo Dramático*, por sua vez, também se apresenta como uma proposta de trabalho pedagógico em teatro empenhada em superar a dicotomia entre o domínio da educação e o da criação. Essa abordagem improvisacional, relacionada por Ryngaert (1981) à dramaturgia brechtiana e ao teatro épico³⁰, parte da apropriação, pelos alunos e professores, das formas contemporâneas do fazer teatral.

Na visão de Ryngaert (1981, p. 58), trabalhar com o *Jogo Dramático*, “[...] é pedir aos alunos um esforço considerável para se separarem das tradições que conhecem melhor e para inventarem no seio do mundo contemporâneo”. Na obra intitulada *O Jogo Dramático no Meio Escolar* (1981), o autor aborda questões como a polissemia do espetáculo, entendida como a multiplicidade de significados que constituem uma mesma obra, e a negação da ilusão do real.

Ao analisar o sistema dos *Jogos Teatrais* de Spolin, o pesquisador brasileiro Flávio Desgranges ressalta que “[...] cabe ao coordenador manter a dimensão dialógica em sua relação com os demais integrantes do grupo, possibilitando que o

³⁰ “Brecht contrapunha-se ao ilusionismo do teatro dramático e defendia uma cena que se assumisse enquanto arte, deixando a mostra suas causas e efeitos” (DESGRANGES, 2006, p. 42).

processo se construa e se desenvolva a partir das questões e conquistas propriamente efetivadas pelos participantes” (DESGRANGES, 2006, p. 118).

É preciso enfatizar ainda que, em função da prática do *Jogo Dramático* não estar estruturada num sistema fechado, o professor que se dispõe a trabalhar nessa abordagem precisa delinear com clareza os objetivos que norteiam a investigação proposta a cada grupo, estabelecendo “[...] uma ligação entre as aulas cuidadosamente tecida, para que o processo se estabeleça de fato e seja apropriado pelos participantes” (DESGRANGES, 2006, p. 102).

Gostaria de destacar, na análise feita por Desgranges sobre as duas metodologias acima – Jogos Teatrais e Jogo Dramático –, o protagonismo atribuído ao professor na condução das propostas desenvolvidas em sala de aula, colocando-o, de certa forma, no lugar daquele que detém o conhecimento. Além disso, tendo em vista que muito já aconteceu na cena artística contemporânea desde as décadas de 1960 e 1970, data de constituição das propostas de Spolin e Ryngaert, me pergunto: tais propostas permanecem atuais?

Provocada pelo caráter híbrido dos processos desenvolvidos junto aos estudantes ao longo dos primeiros anos de docência, voltei meu interesse para as possíveis transformações destas metodologias, pautadas pelo jogo e pela improvisação, frente às alterações observadas por diversos pesquisadores que se ocupam da análise do fazer teatral contemporâneo.

Assim, durante a realização de minha pesquisa de mestrado, e mesmo nos primeiros anos do curso de doutorado, dediquei especial atenção à produção teórica em torno da noção de pós-dramático. Na ocasião, surgiu para mim a seguinte questão: o conceito de Teatro Pós-Dramático pode contribuir para a problematização e atualização dessas práticas?

No fim da década de 1990, Lehmann publicou o livro *Teatro Pós-Dramático*, trazendo a perspectiva de que, somente “[...] no curso da ampliação e em seguida da onipresença das *mídias* na vida cotidiana desde os anos 1970, entrou em cena um modo de discurso teatral novo e multiforme”, designado por ele como “teatro pós-dramático” (LEHMANN, 2007, p. 26-27). Nessa obra, o autor pontua: se “[...] totalidade, ilusão e representação do mundo estão na base do modelo *drama*”, configurando-se o teatro dramático como “construção de ilusão”, atualmente, “[...] esses elementos não mais constituem o princípio regulador, mas apenas uma variante possível da arte teatral” (LEHMANN, 2007, p. 26).

Lehmann (2007) ressalta, ainda, que algumas práticas cênicas desenvolvidas na segunda metade do século XX e, portanto, constituídas em paralelo às sensíveis transformações nos costumes e ao avanço da sociedade midiática, são experimentos radicais centrados na fragmentação das narrativas e na negação da ilusão do real, dentre outros fatores, que trazem novas exigências aos envolvidos na emissão e recepção dos signos e sinais que compõem o “tempo de vida comum” da representação teatral.

Tal conceito foi colocado em diálogo com questões relativas ao ensino de teatro por duas pesquisadoras em especial: Pupo (2010) e Carminda Mendes André (2011). Esta última, no livro *Teatro Pós-Dramático na Escola*, fruto de sua tese de doutoramento, nos convida a pensar o fazer teatral em sua relação com o cotidiano e, também, com a cena teatral contemporânea, em especial a partir de trabalhos que estão sob a égide do conceito cunhado por Lehmann.

Como já vimos, nas últimas décadas diferentes práticas artísticas podem ser caracterizadas por uma atitude de intenso diálogo entre diversos campos do fazer artístico, normalizando o que Cornágo Bernal (2008) denomina como uma atitude própria das vanguardas. Dessa forma, para o autor, “[...] entender o teatro desde o que não é teatro, desde o cinema, a televisão, o vídeo ou Internet, se reverteu em um enriquecimento da maneira de fazer e conceber o processo cênico” (CORNÁGO BERNAL, 2008, p. 180).

No texto intitulado *Teatro Pós-Dramático, doze anos depois*, Lehmann (2013) retoma a questão e afirma que escreveu o livro *Teatro Pós-Dramático*, ao final dos anos 1990,

[...] com a intenção de ajudar aqueles que tentavam encontrar e utilizar conceitos e palavras, e dar bastante atenção a muitos trabalhos artísticos experimentais no teatro e na performance. [...] A palavra pós-dramático descreve estéticas e estilos da prática teatral e tematiza a escrita, o drama escrito ou o texto teatral apenas de forma marginal. Há formas de teatro pós-dramático com textos dramáticos – na realidade com todos os tipos de texto (LEHMANN, 2013, p. 860).

Na opinião de Lehmann, em doze anos passados da escrita de seu livro, a cena teatral se modificou profundamente, levando trabalhos que, naquela ocasião, estavam à margem do sistema de classificação e categorização das artes cênicas, a ocupar um lugar lado a lado com produções, digamos, mais tradicionais. Ou seja,

[...] o pós-dramático não é mais um termo que denota práticas desviantes, de oposição ou radicais. Os elementos da prática pós-dramática tornaram-se geralmente aceitos e definem muito da prática do teatro contemporâneo como tal – não sem muitas vezes perder vantagens nesse processo (LEHMANN, 2013, p. 861).

A aproximação com a obra de Lehmann gera a necessidade de uma reflexão cuidadosa sobre a relação entre teatro pós-dramático e a Arte da Performance, justamente o paralelo que me levou à leitura de seu trabalho. O próprio Lehmann busca reconstituir esse diálogo, sempre enfatizando a influência mútua de um sobre o outro, ele chega a dizer que “[...] é improdutivo discutir a definição de performance ou de teatro” (LEHMANN, 2013, p. 875).

Por outro lado, Josette Féral considera que a análise realizada por Lehmann é “[...] interessante e justa, mas muito abrangente” (FÉRAL, 2009, p. 267), tendo em vista que estariam sob a designação do termo pós-dramático práticas muito diversas, a autora propõe um recorte mais preciso, atento às formas de teatro que hoje, na sua opinião, operam uma ruptura com o passado. Seu interesse está voltado às manifestações cênicas em diálogo com a Arte da Performance.

Assim, Féral considera a denominação “teatro performativo” mais condizente com as práticas atuais centradas na noção de performatividade (Féral, 2009). A autora pondera que,

[...] é preciso fazer divisões no teatro dos últimos sessenta anos, reconhecendo que o teatro pós-dramático ou o teatro performativo é uma corrente que reúne certas práticas (mas não todas) do teatro atual. Penso que, de fato, há teatro pós-dramático, mas que todo teatro pós-dramático não é necessariamente teatro performativo. Da mesma forma, nem todo teatro performativo é necessariamente pós-dramático (FÉRAL, 2009, p. 267).

Portanto, Lehmann e Féral divergem nesse ponto: para o primeiro, a discussão das fronteiras entre teatro e performance não é relevante ou produtiva; para Féral, entretanto, há diferenças importantes entre teatro pós-dramático e teatro performativo que não devem ser ignoradas.

Entretanto, uma nova frente de discussão se abriu em minha pesquisa na medida em que avancei nas investigações sobre o conceito de performance e seus múltiplos desdobramentos. Isso me fez compreender que talvez a denominação pós-dramático estivesse sendo utilizada de maneira equivocada para nomear minhas práticas e, assim, avançar a partir dessa noção havia se tornado tão difícil.

2.4 ENSINAR PERFORMANCE

Na esteira das reflexões acima, quem nos auxilia a fazer o caminho que permite a compreensão da ampliação do conceito de performance, agora pensado para além das manifestações artísticas, em relação ao conceito de teatro, é Schechner. Em uma entrevista concedida aos professores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, no ano de 2010, Schechner falou sobre a relação entre a performance e a educação, mas, para chegar até aí, antes abordou o lugar do teatro no contexto de formação do ser humano, ao trazer a visão do filósofo romano Horácio de que a função do teatro é entreter e educar.

O teatro deu às pessoas a chance de experimentar indiretamente aquilo que de vez em quando acontece, de modo infeliz, na vida real, cotidiana. Essa experiência fictícia operava como uma espécie de educação emocional, assim como a liberação dos sentimentos perturbadores – o que Aristóteles chamou de ‘catarse’, o suscitar de emoções de terror e compaixão por meio de suas representações (SCHECHNER, 2010, p. 24).

O autor continua sua reflexão afirmando que o paradoxo teatral se situa no fato de que “[...] o que acontece é a encenação do acontecimento, não o acontecimento em si mesmo” (SCHECHNER, 2010, p. 25). Assim, como já apontava Aristóteles, no teatro as pessoas experimentam sentimentos de identificação com os personagens e, também, são levadas a refletir sobre como agiriam se estivessem nas situações por eles “vividas”. Ao seguir essa linha, “[...] pela experimentação de fortes emoções em cena, nós nos livramos, por assim dizer, dessas mesmas emoções, nós nos tornamos mais calmos, tranquilos. Nós nos descarregamos. E esse sentimento de descarrego é muito satisfatório” (SCHECHNER, 2010, p. 25).

Schechner aponta, no entanto, a existência de um outro tipo de teatro, que está na contramão desse, convocando o espectador à ação. O trabalho do brasileiro Augusto Boal é um exemplo dessa forma de teatro. Schechner sublinha que Boal “[...] estava em busca de espectadores para intervenção, para transformar o estabelecido, para de fato prevenir-se contra o caráter trágico dos acontecimentos” (SCHECHNER, 2010, p. 25). No trabalho de Boal (2000; 2003; 2013) cada espectador é considerado um ator em potencial, uma capacidade não natural, que necessita de uma ação concreta para que se realize.

As propostas de Artaud e Boal são analisadas por Garoian sob o olhar da pedagogia crítica: o desejo de tornar o espectador um participante, presente na obra de Artaud, encontra um paralelo no Teatro do Oprimido de Boal, que buscava “[...] a liberação do pensamento criativo e da ação submetidos à tirania da cultura opressora” (GAROIAN, 1999, p. 58).

Para Garoian, o teatro do oprimido de Boal encontra seu complemento no trabalho do educador brasileiro Paulo Freire (1974; 1994), na medida em que nos leva a pensar que a constituição de práticas libertadoras no campo da educação exige estratégias performativas de resistência, através das quais pode haver uma reconciliação na oposição professor-estudante, para que ambos possam ser simultaneamente professores e estudantes (GAROIAN, 1999, p. 60).

A mesma convocação à ação é feita pela performance, conforme coloca Fabião, ao dizer que “[...] o chamado da performance é justamente este: posicione-se já, aqui e agora” (FABIÃO, 2009, p. 70). Para Schechner,

[...] essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. [...] A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* – tomá-los como uma unidade. Os Estudos da performance são conscientes dessa dialética entre ação e reflexão. O ensaio de um espetáculo, nesse sentido, constitui um modelo de construção de conhecimento. [...] O ensaio não é apenas o local onde se pode concretizar os planos feitos, mas se descobrir o que um outro pode fazer, de explorar o desconhecido, de realizar uma pesquisa ativa (SCHECHNER, 2010, p. 26).

Garoian dá início ao seu trabalho como professor, em parte, para subsidiar sua produção como artista. No entanto, revela que, logo no início da carreira, sua interação com os estudantes já se mostrava intelectualmente estimulante e conectada ao seu fazer artístico. Por essa razão, refuta veementemente a concepção corrente de que, aqueles que não conseguem fazer arte, ensinam. Garoian conta que, naquela época, estava muito interessado em provar que ensinar é uma forma de arte, assim como a arte é uma forma de ensinar (GAROIAN, 1999, p. 3). Para trabalhar com a tensão entre os dois campos de atuação, ele resolve trazer as questões motivadoras de seu fazer artístico para a sala de aula, situando sua prática na fronteira entre a arte da pedagogia e a pedagogia da arte (GAROIAN, 1999, p. 2-3).

Logo nos primeiros parágrafos do livro *Performing Pedagogy* (GAROIAN, 1999), o autor assume partir da premissa de que, ao propor uma pedagogia

reflexiva, a Arte da Performance permite aos estudantes aprender o currículo da cultura acadêmica da perspectiva de suas memórias pessoais e história cultural. Ao fazer isso, a Arte da Performance representa a práxis das teorias pós-modernas na arte e na educação (GAROIAN, 1999, p. 1).

Assim, no trabalho aqui citado, o autor se propõe a caracterizar a Arte da Performance como discurso e prática pedagógica pós-moderna, discutindo as formas como artistas da performance utilizam memória e história cultural para fazer a crítica às afirmações dominantes, construir identidade e para agir politicamente. Garoian argumenta que a prática da cidadania e de formas radicais de democracia, nas quais estão engajados os artistas da performance, têm implicações importantes na forma como se ensina-aprende nas escolas (GAROIAN, 1999, p. 2).

Ao se lançar na empreitada de constituir o ensino da Arte da Performance como uma nova pedagogia, Garoian toma o cuidado de resgatar os seis modelos de ensino de arte presentes nas escolas americanas, ao final da década de 1990, explicitando o contexto no qual emerge sua proposta. No cenário em questão coexistiam (e possivelmente ainda coexistem) diferentes concepções de ensino de arte: temos a tradição das Belas Artes, com o currículo centrado no professor; a formação profissional, com ênfase nas habilidades técnicas que vão ao encontro das necessidades da indústria; a arte aplicada, centrada na produção de objetos utilitários, feitos à mão; o modelo Bauhaus, com um currículo centrado na resolução de problemas, mesclando o ensino de técnicas e a pesquisa pessoal; as propostas centradas na criança, que trazem como foco as necessidades individuais e o desenvolvimento das potencialidades criativas da personalidade do sujeito através da arte (GAROIAN, 1999, p. 28-29). Há, também, o chamado DBAE – *Discipline-Based Arts Education* – no qual se identifica quatro áreas de pesquisa necessárias para a arte-educação: fazer arte, crítica, história e estética, mas tal proposta, apesar de encorajar uma conduta interdisciplinar, tem suas formas de ensino pautadas por modelos tradicionais (GAROIAN, 1999, p. 28-29).

O elemento de ruptura com as propostas relacionadas acima, que, segundo Garoian (1999, p. 29), coloca o ensino da Arte da Performance como uma forma radical de pedagogia, é sua íntima relação com as estratégias experimentais empregadas por artistas ao longo do século XX e XXI. Nessa perspectiva, a rebeldia pode ser considerada um aspecto natural da criatividade e desenvolvimento mental dos estudantes.

Garoian toma como exemplo o trabalho da artista Suzanne Lacy, por considerá-lo em sintonia com a proposta por ele defendida: de uma Pedagogia da Arte da Performance. O autor considera que os trabalhos de Lacy são exemplos de currículos performativos, pois criam um espaço liminal, no qual a comunidade pode desenvolver um discurso crítico (GAROIAN, 1999, p. 129).

Lacy descreve a Arte da Performance com base em comunidades (*community-based performance art*), como ações que subvertem a autonomia tradicional do artista, o objeto de arte e os espaços artísticos. Tais trabalhos são pautados pela colaboração entre artistas e comunidades culturalmente diversas, até aqui ignoradas pelo *mainstream*. As estratégias são as mesmas da Arte da Performance. Membros da comunidade engajados como trabalhadores da cultura e não apenas como espectadores. O artista atua como mediador, levantando ideias dos membros da comunidade e organizando sua participação em trabalhos de arte que servem aos seus interesses (GAROIAN, 1999, p. 27).

Esse tipo de trabalho atende ao conselho de Kaprow (Lacy, inclusive, estudou com ele): criar arte que “enquadre” a vida cotidiana. Também a transformação do espectador em participante defendida por Kaprow surge como elemento essencial nos projetos públicos de Lacy (GAROIAN, 1999, p. 148). Porém, enquanto Kaprow estava preocupado em desafiar os pressupostos do mundo da arte, Lacy vê na arte uma possibilidade de abordar e questionar aspectos da cultura contemporânea (GAROIAN, 1999, p. 144).

Em junho, os adolescentes de Oakland (Califórnia/Estados Unidos) foram notícia nacional duas vezes em uma semana. A primeira notícia foi um "motim" da juventude após edição anual do Festival no Lago. Uma semana depois, as câmeras de televisão foram preparadas em Oakland, mas desta vez os jovens estavam no controle da mensagem. *O Telhado está em Chamas* contou com duzentos e vinte estudantes do ensino médio de escolas públicas, em conversas espontâneas e inéditas sobre família, sexualidade, drogas, cultura, educação e futuro, enquanto estavam sentados em cem carros estacionados em uma garagem na cobertura de um prédio, com mais de mil moradores de Oakland escutando. [...] *O Telhado está em Chamas* foi ao ar como um documentário de uma hora pela filial local da [emissora de televisão] NBC e foi coberto extensivamente nas notícias locais e CNN Nacional (SUZANNE LACY, 2014)³¹.

³¹ No original em inglês: "In June, Oakland teenagers made national news twice in one week. The first was a youth "riot" after the city's annual Festival at the Lake. One week later, television cameras were trained on Oakland, but this time young people were in control of the message. *The Roof Is On Fire* featured 220 public high school students in unscripted and unedited conversations on family, sexuality, drugs, culture, education, and the future as they sat in 100 cars parked on a

A participação em processos como a performance dos estudantes californianos, dirigidos por Lacy, descrita acima, oferece espaço para professores, estudantes e outras pessoas envolvidas no trabalho explorarem um contexto no qual é possível desenvolver um discurso crítico, desafiando práticas já estabelecidas, a partir da produção de arte. Garoian aponta que os participantes de performances, como as de Lacy, não aprendem um modelo ou uma receita para a Arte da Performance com base em comunidades, mas com estratégias de interação, trabalhando em colaboração com pessoas com quem possuem afinidade, fazendo o que sabem fazer melhor, tendo como mote uma agenda comum (GAROIAN, 1999, p. 153).

Nesse cenário, Lacy atua como etnógrafa, na medida em que está atenta às características e demandas de um grupo social específico, bem como à expertise dos participantes do trabalho e como diretora do processo, para quem a qualidade estética é importante na medida em que atrai espectadores e, também, a mídia. A conotação de currículo, como um plano de instrução em sala de aula, há muito foi abandonada nas práticas emancipatórias de “fazer arte” desenvolvidas por Lacy.

Para responder aos questionamentos sobre o caráter pedagógico da Arte da Performance, Garoian (1999) compara estratégias defendidas por educadores progressistas e teóricos da performance com aquelas apresentadas em trabalhos de artistas identificados com a Arte da Performance. O autor examina

[...] a Arte da Performance nos termos de uma pedagogia da intervenção, do agenciamento e da multiplicidade desses discursos em relação às teorias pós-modernas da antropologia, linguística, artes e educação. Quando as fronteiras que separam a esfera privada da esfera pública e o entretenimento da política são pouco nítidas, a Pedagogia da Arte da Performance serve como um processo de vigilância para distinção entre a dominação e a auto-determinação (GAROIAN, 1999, p. 42)³².

A possibilidade de constituição de espaços de discussão em torno de questões sociais e políticas, promovendo o desenvolvimento da capacidade de

rooftop garage with over 1000 Oakland residents listening in. [...] *The Roof Is On Fire* was aired as a one-hour documentary by the Bay Area's local NBC affiliate and was covered extensively on local news and national CNN”.

³² No original em inglês: “[...] performance art in terms of a pedagogy of intervention, the attainment of agency, and the multiplicity of its discourses in relationship to postmodern theories in anthropology, linguistics, the arts and education. When borders separating the private sphere from the public, and entertainment from politics are blurred, performance art pedagogy serves as a vigilant process to distinguish between domination and self-determination” (GAROIAN, 1999, p. 42).

posicionamento crítico frente aos padrões estabelecidos, pode se dar através de múltiplas práticas. Encontramos propostas dessa natureza ou com essa preocupação tanto no campo do ensino do teatro – aqui citamos, por exemplo, o trabalho do brasileiro Boal –, quanto no universo da Arte da Performance.

No entanto, quando relaciono as reflexões de Garoian às minhas vivências prévias como docente, considero que o ensinar performance guarda possibilidades pouco exploradas e convida aqueles que não têm domínio das questões formais da arte a arriscar-se na relação arte/cotidiano proposta. Além disso, destaco outro elemento fundamental nesse conjunto, tema do próximo capítulo, a contribuição da performance para o campo da educação, quando assumida como instrumento de análise.

3 O ENSINO COMO PERFORMANCE

Especialmente durante a década de 1980, quando o conceito de performance começou a ser utilizado para análise da cultura educacional, ganhou espaço o entendimento de que estar em situação de ensinar-aprender, ainda que não se constitua como uma performance artística, pode ser considerada uma performance (SCHECHNER, 2010, p. 30). Essa ideia tem origem nos estudos que têm como objeto a performance da vida cotidiana (campo que, como vimos, anteriormente, surgiu a partir das pesquisas de Goffman).

Para falar sobre isso, Schechner (2010) toma como exemplo a atuação de um garçom que busca atender seus clientes e, para tanto, anota pedidos, leva as refeições e bebidas até as mesas, recebe o pagamento ao fechar a conta. A vestimenta do garçom o diferencia dos clientes, ele tem acesso a espaços restritos aos funcionários e atua em locais em que já esperamos por sua presença, como restaurantes, bares, lanchonetes. O papel desempenhado pelo garçom difere do papel de cozinheiro, de dono do estabelecimento e de cliente, tem outras atribuições e sobre ele recaem expectativas definidas a partir do que já conhecemos sobre sua função. O exemplo trazido por Schechner nos ajuda a pensar sobre os papéis que desempenhamos conforme o lugar que estamos ocupando na sociedade.

Embora o garçom possa não dizer 'Eu estou atuando como garçom', mas, 'Eu estou realizando meu trabalho', o seu trabalho é uma *performance* que realiza (não apenas é) um garçom. E isso se aplica a qualquer outro tipo de trabalho e papel social. Cada trabalho e papel social prevê um vestuário, gestos e ações que lhe são peculiares, uma forma de representação e, também, um lugar em que são encenados (SCHECHNER, 2010, p. 29).

Nesse sentido, é possível compreender que “[...] ensinar – como qualquer outra ocupação – traz consigo certas convenções de comportamento, de vestuário, linguagem e por aí em diante”, e que “[...] o/a professor/a representando a si mesmo/a muito se assemelha a um artista de performance” (SCHECHNER, 2010, p. 31). Os estudantes, por sua vez, também representam papéis sociais que “[...] são em algum grau definidos de antemão” (SCHECHNER, 2010, p. 31).

Ao assumir o princípio de que, na escola, professores e estudantes realizam a performance de seus papéis com base nos modelos aos quais têm acesso, se torna incontornável a necessidade de identificação de quais modelos são esses.

Para dar início a essa tarefa, trago aqui uma cena criada em 2011 por um grupo de estudantes das Séries Finais do Ensino Fundamental, com idade entre 11 e 13 anos, a fim de apresentar seu olhar sobre o cotidiano escolar.

O trabalho foi desenvolvido em uma oficina de caráter eletivo, coordenada por mim, ao lado de uma colega, também professora de teatro. Em sua proposta original, o trabalho tinha como eixo a investigação de diálogos possíveis entre o teatro e a dança. O trecho destacado é a descrição de uma das cenas criadas coletivamente pelos estudantes e revela suas escolhas ao representar a sala de aula e as relações ali estabelecidas.

Cadeiras são trazidas para o palco e colocadas enfileiradas, como numa sala de aula. São estudantes? Todos sentam de frente para a plateia. Refletores iluminam o público, que passa a ser observado pelo grupo que está no palco. A movimentação de alguns espectadores é espelhada pelos integrantes do grupo. Alguns percebem o jogo e riem, comentam. A chegada de mais um indivíduo muda o foco da cena. Os refletores da plateia são desligados. O retardatário não encontra espaço para sentar e por repetidas vezes é excluído do grande grupo. A brincadeira é encerrada quando entra em cena uma pessoa com folhas de papel nas mãos: a professora. Cada um recebe uma folha. Uma prova. Silêncio. Aos poucos sons ritmados são produzidos com as folhas. Sacode, amassa e desamassa. A “música de papel” se intensifica. A professora agora está de costas para o grupo e indiferente a seus protestos. As folhas são amassadas e jogadas na parede. Todos deixam a cena. Um grupo de meninas retorna ao palco. Tem início um jogo de cumprimentos coreografados, em duplas. As sequências são marcadas pelo contato entre os corpos, por jogos de transferência de peso, pela fluidez dos movimentos e a sintonia entre as participantes. Quando a última dupla deixa o palco, entram os meninos. Ouvimos um rock “pesado”. Jogo de empurra-empurra e promessas de enfrentamento que, ao final, se revelam brincadeiras entre amigos. Após ameaças e demonstrações de força, todos saem rindo. Palco vazio, mais uma vez. Uma música invade a cena, em alto volume. Rock pesado. Entram quatro meninos carregando cubos de madeira. Os cubos são colocados no centro do palco e usados como banco para sentar, obstáculo para saltar, muro para caminhar. Um quinto integrante do grupo desliza pela cena em um skate. A parede ao fundo do palco serve de apoio para novas manobras: caminhadas e escaladas. Deixam o palco levando os cubos e, no caminho, passam pelo grupo de meninas que está entrando (BONATTO, 2011).

Na cena descrita acima, a escola é apresentada, por um lado, como um lugar de cerceamento, no qual se cumprem tarefas que parecem não ter significado e, por outro, como oportunidade de trocas e interação entre pares. Durante a performance sucediam-se, diante dos espectadores, formas de trabalho e organização muito familiares: mesas dispostas em filas, uma atrás da outra, reduzindo as possibilidades de comunicação entre os estudantes; a figura do professor atuando em uma posição de destaque, para quem todos devem olhar e a quem todos

precisam escutar; a necessidade de obter permissão para realização de qualquer atividade que não esteja nos planos do professor; separação por gênero, meninos de um lado, meninas do outro. Nos momentos de recreio, a liberdade proporcionada pelo espaço ao ar livre, os jogos, os enfrentamentos, as alianças formadas, enfim, as diferentes formas de relação ali estabelecidas.

No retrato oferecido pelo grupo, nos deparamos com práticas que compõem a cultura escolar, e, frequentemente, são passadas de geração em geração. Não resta dúvida de que alterações acontecem ao longo dos anos, mas, muitas vezes, isso se dá de forma muito sutil, pouco duradoura e num ritmo bastante lento.

O convite que faço ao leitor neste capítulo é para direcionarmos o olhar à educação escolarizada tendo como lente a noção de performance, carregada dos significados produzidos tanto no campo das Artes, quanto nos Estudos da Performance. Inicialmente, pretendo apontar alguns desdobramentos, por vezes reducionistas, gerados pela metáfora da sala de aula como espetáculo, sem com isso colocar de lado as possíveis contribuições de tal paralelo para a discussão aqui desenvolvida.

Em seguida, me proponho a explorar a relação entre os processos de ensinar-aprender e a noção de ritual, tomando como guia a pesquisa de Peter McLaren, desenvolvida no campo de estudos denominado Pedagogia Crítica. Ao destacar o papel decisivo dos rituais na vida institucional da escola, sublinhamos seu lugar na manutenção dos sistemas vigentes, mas, também, sua potência para gerar rupturas.

Por fim, ao considerar os processos vividos em sala de aula como atos de criação pedagógica, pautados pela invenção, pelo caráter processual e pela reversibilidade, proponho uma aproximação entre diferentes formas de vinculação da performance à crítica do sistema educacional vigente.

3.1 SALA DE AULA COMO ESPETÁCULO

Amparada na identificação da docência com elementos teatrais, tais como ensaios, roteiros, improvisação, presença de palco e caracterização, a performance, no campo da educação, com frequência, foi reduzida a um estilo: “ensinar como um

ator” (PINEAU, 2005, p. 18)³³. Ao tomar por base a ideia de que é possível incrementar a atuação do professor com exercícios e outras técnicas oriundas do teatro, fazendo com que os estudantes sejam atraídos para as atividades propostas, o paralelo ator/professor parece se reduzir à noção de entretenimento. Nesse sentido, o modelo que reduz a prática docente em sala de aula a um sistema centrado no ator, “[...] empobrece tanto a experiência educacional quanto a experiência performativa” (PINEAU, 2010, p. 93).

Em seu livro *Teaching as a Performing Art*, o pesquisador norte-americano Seymour B. Sarason (1999) estabelece um paralelo entre o ato de ensinar e as artes performáticas, com ênfase no teatro. Ao iniciar a apresentação de suas reflexões, o autor faz referência às falas docentes, ouvidas ao longo dos anos, dedicadas à comparação entre professores e atores, apontando proximidade entre as duas profissões, na medida em que ambos seriam os meios através dos quais um roteiro (para os professores, o currículo) é apresentado a uma plateia heterogênea (formada, nas instituições de ensino, por estudantes com diferentes formas de relação com o processo de aprendizagem) (SARASON, 1999, p. xi).

Entretanto, Sarason registra, ainda no texto de apresentação ao já referido livro, sua surpresa ao perceber que os professores que relacionavam seu ofício ao dos atores não conheciam ou compreendiam os desafios assumidos por estes artistas. A metáfora da sala de aula como espetáculo e, portanto, a do professor como ator, é explorada apenas superficialmente nas falas colhidas por Sarason. A partir dessa constatação, o autor se detém na análise de pelo menos dois aspectos: a relação com o público e a formação profissional.

Convencionalmente tomamos o ator como alguém que se apresenta para um público com o objetivo de agradar, instruir, estimular ou entreter e, como espectadores, supomos que ele escolheu estar nessa posição, que se preparou para a ocasião e que vai se entregar, dar o melhor de si, quando estiver frente a frente com o público (SARASON, 1999, p. 9). A seu favor, o ator tem o pressuposto de que aqueles que o assistem serão respeitosos no momento desse encontro, assumindo o papel daquele que ouve, sente, vê e reage dentro dos parâmetros estabelecidos pelas convenções das artes cênicas, digamos, mais tradicionais (SARASON, 1999, p. 10).

³³ No original em Inglês: “teach like an actor” (PINEAU, 2005, p. 18).

Ainda que não seja considerado um grupo passivo, uma vez que nutre expectativas acerca das experiências que irão viver, o público, nessa concepção tradicional, é, ou deveria ser, silencioso (SARASON, 1999, p. 14). É a partir da relação entre ator e espectador, constituída com base numa concepção mais tradicional de teatro, que geralmente se constrói um paralelo com a situação vivida por professor e estudantes na sala de aula.

Nesse caso, o paralelo entre a sala de aula e o espetáculo pode ser considerado restritivo ou reducionista, por trazer fixados os papéis de ator/artista e espectador, ficando a ação, a iniciativa, com o primeiro grupo. Sobre esse aspecto Sarason comenta, ainda, que quando os espectadores, por alguma razão, não se envolvem com o que está sendo apresentado, ficando entediados, desinteressados, chateados, costuma-se dizer que o ator “perdeu” o público. Entretanto, com frequência, na fala dos atores a responsabilidade por esse desencontro recai sobre o público, que supostamente não foi receptivo ou não tinha condições para compreender o que lhes foi apresentado (SARASON, 1999, p.15).

Ora, não são raros discursos semelhantes vindos de professores que responsabilizam os estudantes pelo seu desinteresse, dificuldade de aprendizagem, pouco envolvimento nas aulas. Por outro lado, as intervenções e interrupções que podem (e certamente devem) ocorrer durante uma aula tendem a ser vistas pelo professor como uma “invasão aos seus domínios” (SARASON, 1999, p. 60).

Aí está uma diferença importante na comparação entre atores e professores, em especial quando pensada a partir do teatro convencional, no qual interferências e participações do público não costumam acontecer, não são parte do *script*. Resta saber se tal modelo de educação e, por que não dizer, de arte, é o que melhor se enquadra na situação que vivemos atualmente, ou, melhor dizendo, a qual proposta de sociedade cada modelo serve.

Tal leitura dialoga com as considerações feitas por Schechner ao estabelecer um paralelo entre esse modelo educacional e um modelo de teatro caracterizado pelo “domínio do proscênio”, centrado no texto literário, na separação entre os atores e o público, na representação, na criação de ilusão.

Em um antigo método de ensino, que ainda é frequentemente utilizado, o professor se coloca aqui, os estudantes ali e o professor transmite a informação e/ou conhecimento para os estudantes. Vê-se aí o arco do proscênio do teatro antigo, no qual a tarefa da plateia (estudantes) é receber o que é enviado pelos atores (professores). O teatro, porém, e

sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do prosaíco. Eu não tenho certeza se o ensinar foi tão longe (SCHECHNER, 2010, p. 30).

Schechner aponta que mesmo nas salas de aula organizadas de forma menos tradicional, com poucos estudantes sentados em torno de uma grande mesa, por exemplo, o protagonismo geralmente é do professor. Essa condição é determinada de forma ainda mais contundente na organização usual dos espaços escolares, seja no Ensino Superior ou no Ensino Básico, que pouco favorece a flexibilização das hierarquias ao manter uma organização das salas ao estilo do palco à italiana, mencionado anteriormente, com um grande número de estudantes para cada professor, que ocupa o centro das atenções.

Antes que todo o peso recaia sobre os professores, Sarason se apressa a situar as diferenças na formação do ator e do professor. Enquanto os atores se preparam para um dos grandes desafios de seu ofício, ou seja, trabalhar com um público, a preparação dos professores, na opinião do autor, pouco prepara para o que estes encontrarão em sala de aula, colocando-os, muitas vezes, como vítimas de um sistema pouco azeitado nesse aspecto.

Ao elencar diversas ponderações a respeito da visão da sala de aula como espetáculo, Pineau (2005) não nega que certo treinamento teatral, ou em performance, pode ser interessante para incrementar a comunicação com os estudantes. Todavia, ela reforça o risco, existente nessa visão, de limitarmos o potencial da relação entre Performance e Educação, muito mais rica e multifacetada do que o modelo que apregoa o professor como *entertainer* sugere.

Dessa forma, ao circunscrever a contribuição da Performance à Educação a um meio de melhorar a comunicação estudante-professor, ignora-se seu potencial como metáfora potente para a análise da experiência educacional (PINEAU, 2005, p. 20).

3.2 SALA DE AULA E RITUAL

Uma minuciosa análise do cenário-escola foi realizada por Peter McLaren a partir do seguinte questionamento: “[...] como os rituais de instrução escolar

cotidiana moldam tacitamente o processo de aprendizagem?” (MCLAREN, 1992, p. 36).

McLaren estava interessado em saber “[...] como as escolas atuam (performance) e como as performances são escolarizadas dentro da estrutura do capital” (PEREIRA, 2013, p. 30). O desafio proposto aos educadores e pesquisadores do campo da educação por seu trabalho, publicado no final da década de 1980, se caracteriza pela exigência de um intenso diálogo entre noções oriundas do campo da educação e da antropologia, localizando-se muito próximo dos Estudos da Performance.

No eixo central de sua pesquisa está a aplicação do conceito de ritual a ambientes escolares. Ao analisar práticas escolares, tomando como lente as noções de cultura e de representação dramática, McLaren (1992, p. 36) busca fomentar o questionamento, por parte dos educadores, dos símbolos culturais, acreditando que a consciência de como os rituais operam pode ser um caminho para modificação dos padrões de interação em sala de aula, tantas vezes marcada por conflitos.

Em seu livro, *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação* (1992), ele aponta a valorização crescente da teoria antropológica em pesquisas voltadas ao estudo do contexto educacional, mas sublinha a carência de material sobre a relação entre ritual e cultura da escola. Por outro lado, é significativa a ampliação do campo de investigação do ritual, graças aos esforços dos ritólogos contemporâneos que, por intermédio de seus trabalhos, ampliaram o conceito, incluindo em seu escopo eventos ordinários e não apenas de cerimônias sofisticadas ou celebrações.

Enquanto o conceito de ritual associado às sociedades complexas era tratado por muitos pesquisadores do campo das ciências sociais com ceticismo – o termo era considerado vago demais por alguns e, por isso, pouco útil na articulação de questões relacionadas à sociedade contemporânea, outros assumiam que os rituais supostamente desapareceram nas “[...] grandes sociedades, pluralistas, tecnologicamente avançadas ou ‘hiperdiscursivas’” (MCLAREN, 1992, p. 51), nas quais uma “comunidade íntima” dá lugar a uma sociedade formal e impessoal.

McLaren (1992) ressignifica a noção de ritual nas sociedades complexas e constrói sua análise considerando os rituais como processos nos quais estamos envolvidos ativamente, dia após dia, desenvolvendo sua pesquisa com foco nas

“ações ritualizadas do cotidiano” (MCLAREN, 1992, p. 42). Ao se debruçar sobre os detalhes dos eventos ocorridos em sala de aula, McLaren considera os rituais como

[...] parte da ordem natural das coisas (como na ritualização dos animais), bem como consequências da ação humana (como nas regras e rotinas da vida em sala de aula). A maneira pela qual ritualizamos nossas vidas é a cultura somatizada – cultura encarnada em nossos atos e gestos corporais e através deles (MCLAREN, 1992, p. 73).

A análise do próprio ensino em sala de aula como uma transação ritual é o elemento central do trabalho de McLaren, que situa o encontro pedagógico como um evento marcado pelos rituais de maneira tão ou mais determinante do que pelo currículo, pelas aulas ou mesmo pelas disciplinas de ensino. A vida institucional da escola é pautada por um significativo conjunto de rituais inter-relacionados e sistemas de rituais que representam um papel decisivo na formação do estudante.

Ao descrever as práticas escolares que têm lugar na instituição de ensino na qual foi realizada a pesquisa – uma escola de orientação católica, integrante do sistema de educação de Toronto, no Canadá, com um público formado por muitos imigrantes portugueses –, McLaren (1992) expõe o papel da escola e da família na perpetuação da condição socioeconômica dessa população. Nesse cenário, o ritual tem uma função normativa, um papel no processo de regulação da vida social e na reprodução da estrutura social vigente.

Nenhum ritual pode ser neutro ou alienado de conotações políticas, e, por isso, qualquer interpretação do ritual precisa ser acompanhada por uma análise dos contextos históricos e situacionais nos quais o mesmo está inserido. McLaren considera que a hegemonia dos ritos instrucionais

[...] refere-se não apenas a como eles reforçam ou reproduzem a dominação política de uma classe social sobre outra, mas também considera o sucesso com o qual a classe dominante é capaz de projetar – através de significados simbólicos e práticas que estruturam a experiência diária – sua própria maneira de interpretar o mundo, na medida em que é considerada natural, universal e exaustiva (MCLAREN, 1992, p. 130).

Nesse sistema ritual, McLaren observou um expressivo contraste entre os estilos de interação dos estudantes com o ambiente e com os outros. Sempre ressaltando que tais estilos se sobrepõem e inter-relacionam, formando uma espécie de emaranhado, o autor descreve quatro estados de interação: “esquina de rua”, “estudante”, “santidade” e “casa” (MCLAREN, 1992, p. 132-140).

O “estado de santidade” foi observado nos momentos destinados a orações, práticas que reforçavam a doutrina católica, nos quais McLaren observa que o tom é de “[...] reverência e subserviência, embora as ações e gestos associados a este estado (sinal da cruz, as mãos postas em oração) sejam geralmente executados de maneira rápida e negligente” (MCLAREN, 1992, p. 139).

Inferido pelo pesquisador a partir de entrevistas, já que não foram realizadas visitas às residências dos estudantes, o “estado de casa” se caracteriza pela relação com pais e familiares, pautadas por regras semelhantes às da escola, caracterizando-os como autoridades que se assemelham aos professores ou padres (MCLAREN, 1992, p. 140).

McLaren descreve o estado “esquina de rua”, como um “[...] conglomerado de atributos que, quando colocados juntos, constituem uma determinada maneira de se relacionar com ambientes, eventos e pessoas” (MCLAREN, 1992, p. 132). Nesses momentos, observa-se maior contato físico e um espírito lúdico, refletido em ações que conformam um cenário pouco previsível. Quando em “estado de esquina de rua”, os estudantes

[...] representam seus papéis e status que refletem predominantemente a dinâmica de suas relações com colegas e suas identidades. [...] O pátio da escola ou a rua torna-se, portanto, o palco onde o indivíduo representa seu drama de apoteose, vingança, resistência ou revitalização (MCLAREN, 1992, p. 132).

Por outro lado, no “estado de estudante” os indivíduos estão entregues aos “[...] controles poderosos e procedimentos coercitivos disponíveis aos professores” (MCLAREN, 1992, p. 137), e agem de acordo com o que é esperado pela instituição, demonstrando “boas maneiras” e uma conduta obediente. Esse estado é caracterizado pela contenção nos gestos, pois que a movimentação é autorizada, ou não, pelo professor.

McLaren destaca que tais comportamentos se sobrepõem e se inter-relacionam, sem que possamos determinar com precisão seus limites. Para a construção dos argumentos aqui apresentados, vale destacar dois estados de interação em particular: “esquina de rua” e “estudante”, que surgem, também, na performance descrita no início deste capítulo.

Ao fazer a leitura do texto de McLaren, publicado em 1986, relacionei suas descrições com cenas que presenciei ao longo dos anos em que venho trabalhando

como professora em diferentes escolas (desde 1999), bem como com relatos de outros colegas docentes. Até mesmo algumas falas de professores trazidas por McLaren soam familiares e ainda ecoam nas salas de aula.

Professor: Fiquem quietos. Vocês ouviram a campainha. Vão para as carteiras e fiquem prontos para a primeira aula. Vinnie! Você ouviu o que eu disse? [...]

Professor: Vamos, Nestor, acorde. Sente direito. [...]

Professor: Olha, vocês podem esperar pela hora do lanche para fazer isso (olhar uma revista de automóveis), está bem? Agora eu quero que vocês façam os exercícios. Ouviram? Faça o favor de ir para longe dele! E tire os pés da carteira. [...]

Professor: (Fica em pé, com os braços cruzados, as pernas plantadas firmemente no chão) Ainda estou esperando, Juliana. [...]

(MCLAREN, 1992, p. 138-139).

Da mesma forma, os momentos de recreio, ou quaisquer outros intervalos nos quais os estudantes ficam sozinhos, livres para organizar seu tempo e suas atividades, parecem ser motivo de preocupação constante para os professores, que não se furtam em exercer certa vigilância nessas situações.

O trabalho de McLaren coloca em evidência a submissão dos corpos no sistema de escolarização. O corpo ágil, espontâneo, travesso e de notável vitalidade observado no estado “esquina de rua”, é alterado drasticamente no “estado estudante” pela exigência de imobilidade ou economia de movimentos, pela padronização dos gestos, pela necessidade de manter silêncio em relação às suas opiniões e até mesmo pelo controle externo sobre suas necessidades fisiológicas. Nesse processo, o corpo adquire hábitos que se consolidam, chegando a parecer naturais para nós mesmos e para os outros, eles deixam de ser percebidos como construções culturais.

Os rituais de resistência descritos nas pesquisas realizadas por McLaren, na década de 1980, são parte de um sistema ritual caracterizado por uma série de segmentos: *micro-rituais* (cada uma das lições que constituem o cotidiano da sala de aula); *macro-rituais* (o conjunto de lições de sala de aula, levando em consideração o entre, o antes e o depois das lições, ocorridas num único dia); *rituais de revitalização* (evento para renovação do compromisso com as práticas realizadas); *rituais de intensificação* (investimento na unidade do grupo); e, como elemento de desestruturação das relações, cumprindo o papel de revelar fissuras e conflitos,

ainda tem-se os *rituais de resistência* (MCLAREN, 1992, p. 126-128), que fortalecem a ideia de que, dentro da própria performance, criam-se os lugares de renovação.

Ao descrever diferentes formas de resistência observadas nos estudantes da instituição escolar onde foi realizada sua pesquisa, McLaren destaca, por exemplo, a atitude que denominou “o olho não domesticado” (MCLAREN, 1992, p. 217), marcada pela recusa ao trabalho, eventualmente acompanhada pela simulação de que se está fazendo o que foi solicitado. Dessa forma, o estudante se faz ausente e inacessível, e seu olhar em fuga parece atravessar o professor.

Em outro extremo está aquele que McLaren denomina o “palhaço da aula” (MCLAREN, 1992, p. 223), que oferece uma liberação cômica e, ao mesmo tempo, desorganiza a estrutura de poder da sala de aula. Ainda que os dois comportamentos descritos pareçam opostos (submissão e sugestão de indiferença; oposição aberta sob forma de alívio cômico), ambos revelam a divergência quanto aos comportamentos estabelecidos a partir das rotinas e recorrências.

As considerações do autor sobre as culturas escolares nos provocam a pensar em formas de reestruturação dos rituais de sala de aula, em uma perspectiva de ultrapassagem, na qual o conceito de ensino esteja vinculado ao de transformação. Para levar a cabo seu projeto de reconstrução dos programas curriculares, McLaren sugere que se dê especial atenção às conexões entre ritual e drama, pois acredita que

[...] no cerne do reconhecimento da importância de compreender a cultura escolar e a representação dramática, existe uma reapropriação radical do termo ritual em si mesmo, aquele em que o ritual é reconhecido como algo que se fundamenta nos sistemas simbólicos hegemônicos que operam em vários níveis da vida institucional (MCLAREN, 1992, p. 331).

Note-se que McLaren não utiliza diretamente o termo performance, em fase de consolidação na época da publicação de seu estudo. Entretanto, ao acessar as noções de ritual e de drama para analisar o cenário escolar, aponta para a ampliação da reflexão da educação escolarizada a partir da performance. Tal diálogo se mostra pertinente, pois ambos os conceitos, teatro e ritual, dialogam com a noção de performance aqui abordada.

Ao analisarmos uma fala de McLaren que consta na conclusão do texto sobre o qual me debrucei, marcada pela militância em torno da busca pela construção de

propostas emancipatórias para a educação, podemos identificar alguns elementos que merecem um olhar mais atento e, até mesmo, um gesto de atualização.

O que é necessário não é simplesmente mais tempo para o teatro e artes relacionadas nas escolas, mas a orquestração do dia inteiro da escola como uma série de eventos ritualizados – eventos que verdadeiramente nutram e celebrem o potencial de liberdade humana, ao invés de preenchimento de uma paixão Apolínea pela ordem e pelo controle. Em que medida isto pode ser deliberadamente posto em estratégias ainda permanece como algo a ser visto (MCLAREN, 1992, p. 322).

Ao estruturar sua análise, McLaren (1992, p. 322) menciona as “[...] raízes históricas do teatro no ritual”, todavia essa relação não é tão direta quanto pode parecer em um primeiro momento.

No texto, *Do ritual ao teatro e de volta: a trança entre eficácia e entretenimento*³⁴, Schechner (2000) nos traz descrições extremamente envolventes que remetem a eventos performáticos realizados por tribos com costumes muito diferentes daqueles cultivados nos centros urbanos do mundo euro-americano. A partir desse material, é tecida uma análise das relações entre ritual e teatro, se afastando da difundida visão de que o segundo, o teatro, se originou do primeiro, o ritual, em um processo evolutivo, e apontando pontos de contato, cruzamentos, idas e vindas.

A travessia através das reflexões propostas pelo autor tem início com a análise de rituais realizados por grupos tribais que, na sua opinião, já trafegam de alguma maneira pelos caminhos que levam “do ritual ao teatro e de volta”.

Comprar e vender mercadorias, trocar presentes, formar casais, reforçar alianças e compartilhar informações, são algumas das funções dessas celebrações em grupos de culturas tradicionais, nas quais o abate de animais que serão assados e comidos, as danças, a pintura corporal e as vestimentas preparadas especialmente para a ocasião compõem um complexo cerimonial. Percebe-se que técnicas de combate se transformaram em entretenimento, convertendo encontros potencialmente perigosos em representações e possibilitando a manutenção do (des)equilíbrio simétrico, que garante a continuidade do intercâmbio entre os grupos. Schechner (2000, p. 33) chama essas performances de *transformances*, ou

³⁴ No original em espanhol: *Del ritual al teatro y de volta: la trenza de eficacia y entretenimiento* (Schechner, 2000).

performances que transformam, ressaltando a fusão de acontecimentos reais (trocas e entrega de presentes que geram um novo desequilíbrio) e simbólicos (reafirmação de alianças).

A polaridade básica que então se estabelece não contrapõe ritual e teatro, mas tem as noções de eficácia e entretenimento como dois polos de uma mesma via. Para Schechner,

[...] nenhuma performance é pura eficácia ou puro entretenimento. A questão é complicada porque pode-se considerar performances específicas a partir de diferentes pontos de vista; a mudança de perspectiva vai mudar o modo de classificá-las (SCHECHNER, 2000, p. 36)³⁵.

As performances rituais que, em alguns marcos sociais são parte de ecossistemas, relacionando política, economia e hierarquias, em outros começam a adquirir características de espetáculos comerciais. Na relação dinâmica entre eficácia e entretenimento sempre haverá predomínio de um sobre o outro, em um processo de imbricação mútua.

Enquanto no ritual os participantes dependem do acontecimento, no teatro o acontecimento depende dos participantes, o que possibilita a separação entre espectadores e representação, um dos marcos do surgimento do teatro.

O deslocamento do ritual ao teatro ocorre quando um público participante é fragmentado em um grupo que assiste porque o espetáculo é anunciado, que paga a entrada, que avalia o que vai ver antes, durante e depois de vê-lo. O movimento do teatro ao ritual ocorre quando o público se transforma de indivíduos isolados a um grupo ou congregação de participantes (SCHECHNER, 2000, p. 59)³⁶.

Ainda assim, entre teatro e ritual não se pode fazer distinções absolutas, pois mesmo atualmente podemos observar tanto a transformação de rituais em teatro, quanto do teatro em ritual (marca dos trabalhos do polonês Jerzy Grotowski e do grupo *Living Theatre*, por exemplo). Tais tendências bipolares, segundo Schechner,

³⁵ No original em espanhol: "Ninguna performance es pura eficacia ni puro entretenimiento. El asunto es complicado por que uno puede considerar performances específicas desde diferentes puntos de vista; el cambio de perspectiva modificará el modo de clasificarlas (SCHECHNER, 2000, p. 36).

³⁶ No original em espanhol: "El desplazamiento del ritual al teatro ocurre cuando un público participante se fragmenta en un grupo que assiste porque se anuncia el espectáculo, que paga la entrada, que evalúa lo que va a ver antes de verlo, mientras lo ve y después. La movida del teatro al ritual ocurre cuando el público, de ser un grupo de individuos separados se transforma en un grupo o congregación de participantes" (SCHECHNER, 2000, p. 59).

estão em todas as performances, originando sistemas binários de eficácia-entretenimento, que incluem o subconjunto ritual-teatro.

A performance, por encampar atividades artísticas e rituais, se oferece como uma lente instigante para analisarmos o problema apresentado por McLaren, situando os rituais de resistência como forma de ruptura, reconhecendo os processos de dominação dos corpos e tomando a sala de aula como espaço liminar.

3.4 DE VOLTA À ESCOLA

Ao tomar a obra de McLaren como uma das referências para seu trabalho, Pineau (2013, p. 37) destaca o ineditismo da pesquisa do teórico canadense na ocasião do lançamento, em 1986, do texto aqui analisado (MCLAREN, 1992), uma das primeiras pesquisas a abordar as dimensões performativas da aprendizagem no campo da pesquisa educacional. Na década seguinte, o número de pesquisadores interessados em compreender e transformar as práticas escolares que disciplinam nossos corpos e mentes havia aumentado consideravelmente. Na visão da pesquisadora

[...] a mudança em direção à performatividade em geral e a análise crítica de corpos performativos de professores e estudantes em particular abriram um diálogo interdisciplinar que é tão politicamente eficaz quanto teoricamente provocante (PINEAU, 2013, p. 38).

Essa troca interdisciplinar oferece ao pesquisador do campo da educação novas ferramentas para conceitualização da cultura educacional, das dinâmicas da comunicação “instrucional” e métodos de formação dos professores (PINEAU, 2005, p. 17).

Nesse sentido, somos convidados a questionar as estruturas cristalizadas da instituição escolar, o pensamento hegemônico, pois na performance não há conteúdo programado, não há programa ou currículo que se sustente sem os participantes do processo de ensinar-aprender.

Equipadas com meios cada vez mais poderosos de busca e compartilhamento de informações (internet, telefones celulares, computadores), as

peessoas deixam de ver o mundo como um livro à disposição do leitor, para compreendê-lo como uma performance da qual se pode tomar parte (SCHECHNER, 2006, p. 07). Isso evidencia, mais uma vez, que os formatos que privilegiam o protagonismo de apenas uma das partes envolvidas no processo, enquanto delegam à outra o papel de público passivo, não dão mais conta das necessidades e desejos construídos na contemporaneidade, e que a performance, como ferramenta de análise e, também, instrumento de ação no mundo, se constitui como um conceito de grande potência no campo da educação.

Quando se propõe a explorar as conexões entre performance e educação, no texto intitulado *Teaching is Performance*, Pineau (2005) lança mão de um esquema elaborado por Dwight Conquergood (1989) para abordar a relação entre o campo da Antropologia e os Estudos da Performance.

Conquergood avalia que o encontro entre a Antropologia e os Estudos da Performance possibilitou irmos além do reconhecimento de que a vida social é performativa e, com isso, um número crescente de etnógrafos passou a considerar a performance não só como objeto de estudo, mas como método de pesquisa (CONQUERGOOD, 1989, p. 82). O autor considera que podemos identificar os contornos desse movimento, chamado Antropologia da Performance, a partir de quatro noções: poética (*poetics*), jogo (*play*), processo (*process*) e poder (*power*) (CONQUERGOOD, 1989, p. 82).

Ainda que o esquema elaborado por Conquergood, a partir dos quatro conceitos-chave mencionados acima, diga respeito à “performance etnográfica”, isto é, à compreensão do método etnográfico como performance, Pineau considera que o mesmo pode ser trazido para o contexto educacional sem maiores distorções (PINEAU, 2005, p. 22).

O termo poética é trazido por Conquergood a partir da afirmação de que “[...] culturas e identidades não são dadas, são produzidas; ou até, como ficções, elas são inventadas” (CONQUERGOOD, 1989, p. 83)³⁷. Assim, na visão do autor, as pesquisas centradas na performance se debruçam sobre práticas e eventos que são indicadores de que a realidade é fabricada por pessoas e culturas, sublinhando a

³⁷ No original em inglês: “Cultures and selves are not given, they are made; even, like fictions, they are ‘made up’” (CONQUERGOOD, 1989, p. 83).

compreensão de que se trata de criação e, ao mesmo tempo, gerando a possibilidade da reinvenção e renovação (CONQUERGOOD, 1989, p. 83).

Conquergood qualifica a própria pesquisa etnográfica como um trabalho que envolve criação, afastando-a de uma visão de investigação pautada pela neutralidade, objetividade e distanciamento. É justamente nesse ponto que Pineau trabalha quando busca estabelecer relações entre a poética da performance etnográfica e a poética da performance educacional que, na sua opinião, privilegia as dimensões construídas e criativas da prática pedagógica.

Dessa forma, Pineau reconhece que professores e estudantes não estão engajados na busca por verdades, mas na construção colaborativa de ficções (PINEAU, 2005, p. 23). A performance se coloca como uma possibilidade de reposicionamento das práticas educacionais, entendidas aqui como um conjunto mutável de narrativas e performances e não como acumulação linear de competências específicas de cada disciplina (PINEAU, 2005, p. 23).

Os termos improvisação, inovação, experimentação, agitação, ironia, paródia, brincadeira, piada e carnaval são relacionados por Conquergood à noção de jogo. No eixo central da sua reflexão sobre jogo está a percepção de que, a partir do estabelecimento de categorias e hierarquias em uma sociedade, surge espaço para uma figura subversiva, ou mesmo para uma conduta transgressora, que se move na fronteira das regras e normas estabelecidas, questionando certezas e gerando instabilidade, ainda que temporária. Para o autor, tais práticas promovem o autoquestionamento e o posicionamento crítico que são a mola propulsora da transformação (CONQUERGOOD, 1989, p. 83).

Pineau considera que “[...] como um método pedagógico, uma atuação performativa privilegia o envolvimento do corpo [...] combinado a uma aguçada auto-reflexão sobre a constituição e implicações das suas próprias ações” (PINEAU, 2005, p. 27)³⁸. Dessa forma, o conceito de jogo trazido por Conquergood e traduzido para o campo da educação por Pineau, tem potencial para promover uma ruptura com práticas corporais convencionalmente observadas em sala de aula, assim como um posicionamento crítico frente às mesmas.

³⁸ No original em inglês: “As a pedagogical method, performative play privileges full body involvement [...] combined with keen self-reflection on the nature and implications of one’s actions” (PINEAU, 2005, p. 27).

O terceiro eixo proposto por Conquergood é definido pelo termo processo e indica um movimento de valorização da produção em relação ao produto. Sistemas com variáveis que podem ser medidas, manipuladas e comparadas dão lugar à compreensão de que “[...] a cultura se realiza através da performance. Cultura torna-se um verbo ativo, não um substantivo” (CONQUERGOOD, 1989, p. 83)³⁹. Pineau identifica que há na performance a reunião do envolvimento corporal com a reflexão crítica (PINEAU, 2005, p. 31), dialogando com a multiplicidade de papéis exercidos por professores e estudantes quando engajados em processos de ensino-aprendizagem.

Ao falar na quarta palavra-chave, poder, Conquergood aponta que, “[...] por ser pública, a performance é um lugar de disputa no qual se cruzam interesses concorrentes, diferentes pontos de vista e vozes que se articulam” (CONQUERGOOD, 1989, p. 84)⁴⁰.

Assim, a partir das bases lançadas por McLaren nos anos 1980, apoiada nas pesquisas identificadas com a pedagogia crítica realizadas nas décadas seguintes e em trabalhos desenvolvidos no campo dos Estudos da Performance – como em Conquergood –, Pineau (2013) nos convoca a pensar o ensino *como* performance. Ou seja, pautado por uma atitude de colaboração, pelo reconhecimento de sistemas e práticas que perpetuam a desigualdade em nossa sociedade, por uma atuação crítica que extrapole as propostas realizadas em sala de aula, pela reorganização dos currículos a partir de uma perspectiva performativa.

³⁹ No original em inglês: “[...] culture is transacted through performance. Culture becomes an active verb, not a noun” (CONQUERGOOD, 1989, p. 83).

⁴⁰ No original em inglês: “Because it is public, performance is a site of struggle where competing interests intersect, and different viewpoints and voices get articulated” (CONQUERGOOD, 1989, p. 84).

4 PERFORMAR A ESCOLA

Fomos comprimidos em uma estreita alcova na qual quatro turmas de cursos diferentes circulavam, e nossa sala acumulou os detritos de muitas disciplinas. Escaninhos azuis cobriam uma parede, com ganchos de metal para roupas à altura baixa para o alcance das mãos de crianças, uma lembrança de metal para deixar o seu eu na porta ao entrar na sala de aula. Um amontoado de mesas extras, que excediam às retas filas, empilhadas em um canto, sua superfície de madeira e estrutura de metal abertas feito os maxilares de um grande tubarão a arrebatar acima um corpo. Contornada por quadros-negros tal qual um navio de batalha, uma mesa de professor, acorrentada a um antigo retroprojeto, acorrentado a um carrinho com algumas rodas faltando, destacava-se. Um sofá velho de couro surrado, com três lugares – ou quatro, caso você seja descolado e não se importe de se sentar em cima do braço do sofá – no costado da parede do fundo. Estávamos presos por todos os lados por quadros-negros sem giz, luzes fosforescentes que nunca diminuía, diálogos rabiscados em corredores e muros de blocos de cimento verde e pálido que são padrão nas salas de aula de todo o país. É desnecessário dizer que não nos sentíamos em casa (PINEAU, 2010, p. 98-99).

Lá estava eu, em pé na frente de uma classe de trinta adolescentes. Era o primeiro dia de aula, logo após o Dia do Trabalho no ano de 1969, na escola secundária de Los Altos, e eu estava prestes a iniciar uma pedagogia que teria de ser sustentada por 188 dias, a duração de todo o ano letivo. Nesses momentos iniciais, a minha vida parecia passar rapidamente em minha mente. A primeira geração de armênio-americanos, vindo de uma família de emigrantes. Fui criado em uma fazenda onde eu trabalhei e brinquei durante toda a minha infância. Como o primeiro da minha família a completar uma educação universitária, eu achava o meu novo papel como professor um tanto irônico. Parecia que ainda ontem eu mesmo era um estudante, submetido a pedagogias opressoras. Teria me tornado um professor para desafiar a opressão? (GAROIAN, 1999, p. 159)⁴¹.

Os depoimentos destacados acima são de autoria de dois teóricos que estiveram presentes ao longo desta pesquisa, possibilitando que eu pudesse ampliar minha visão acerca das relações entre performance e educação, entre minha prática em sala de aula e os estudos acadêmicos. São falas de professores e, como tais, trazem suas angústias, seus posicionamentos, suas expectativas, bem como os princípios que regem suas práticas.

⁴¹ No original em inglês: “There I was, standing in front of a class of thirty adolescents. It was the first Day of classes, Just after Labor Day 1969, at Los Altos High School, and I was about to begin a pedagogy that had to be sustained for 188 days, the duration of the entire school year. In those beginning moments, my life seemed to pass rapidly before my mind. A first generation Armenian American, I came from an emigrant family. I was raised on a raisin farm where I worked and played throughout my childhood. The first in my family to complete a college education, I found my new role as teacher somewhat ironic. It seemed just yesterday that I was a student myself, on the receiving end of oppressive pedagogies. Had I become a teacher to challenge that oppression?” (GAROIAN, 1999, p. 159).

No excerto do artigo *Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva*, Pineau (2010) nos remete a uma experiência vivida na década de 1990, durante o seminário de poética educacional por ela coordenado. Desalojados da sala na qual normalmente trabalhavam, Pineau e os estudantes inscritos em sua disciplina viram-se frente ao desafio de habitar um espaço carente de identidade, pouco confortável sob diversos aspectos, e que não era de uso exclusivo da turma. Desse relato destaco o incômodo, o desconforto, elementos que podem provocar a desnaturalização das práticas escolares.

Em seu texto, Garoian nos fala de seu primeiro dia como professor em uma escola secundária, apontando o caminho percorrido até chegar a essa posição e as preocupações que tem ao ocupá-la: “[...] teria me tornado um professor para desafiar a opressão?” (GAROIAN, 1999, p. 159). Eu desdobraria o questionamento de Garoian em outro: conseguiremos não ser o elemento que perpetua a opressão?

Ensinar é um ato performativo. A afirmação está no livro *Teaching to Transgress*, da norte-americana Bel Hooks (1994), que complementa essa ideia dizendo que é essa característica do ato de ensinar que possibilita espaço para mudança, invenção e trocas espontâneas. Icle nos auxilia no fortalecimento dessa ideia quando diz que,

[...] a Performance é pura experiência, é ação no mundo, é intervenção na vida das pessoas. [...] A Performance é exigente, ela convoca outros sujeitos para o ato do conhecimento, ela instaura novos lugares até então impensados para o aprendizado. Ela institucionaliza a fissura, a diferença, a ruptura como forma de pensamento-ação (ICLE, 2013, p. 20).

A noção de performance, entendida tanto como linguagem, quanto como ferramenta de análise da ação humana, possibilita a reflexão sobre alguns aspectos da educação escolarizada e, a partir daí, pode nos levar a experiências diferentes daquelas proporcionadas por práticas tradicionais de ensino. Nesse contexto, ganham espaço temas que, muitas vezes, são marginais ao conjunto de valores e objetivos que regem a organização das instituições de ensino, dentre os quais destaco: a centralidade do corpo, o caráter de invenção e de intervenção na realidade, a possibilidade de se pensar além da demarcação de saberes, a valorização dos processos vividos e não apenas dos resultados obtidos, o reconhecimento da potência das investigações de caráter autobiográfico.

No texto de introdução ao livro *Teaching Performance Studies*, os pesquisadores Nathan Stucky e Cynthia Wimmer (2002) retomam a virada performativa observada em muitas disciplinas acadêmicas a partir dos anos 1970, para sublinhar o fato de que pesquisadores de diferentes campos vêm refletindo sobre como sua prática nos Estudos da Performance constitui sua pedagogia.

“Os professores têm cada vez mais compreendido as características especiais das salas de aula como ambientes nos quais a performance tem um poder particular” (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 2)⁴² e, se os Estudos da Performance não pretendem apresentar soluções milagrosas para as questões que afligem a academia, certamente oferecem maneiras singulares de provocar mudanças (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 1).

A preocupação com o que acontece com o corpo de estudantes e professores em sala de aula é uma das ênfases da pedagogia dos Estudos da Performance (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 3). Quando fazem menção ao trabalho realizado nos momentos dedicados aos Estudos da Performance, em cursos de graduação ou pós-graduação, Stucky e Wimmer afirmam que há uma expectativa de que os estudantes desenvolvam habilidade crítica, descritiva e analítica no próprio processo da performance; aprendam a performar, na presença de outras pessoas na sala de aula e fora dela, através de diferentes modalidades de trabalho e aprendam a trabalhar coletivamente (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 9).

Mas talvez o conjunto de habilidades fundamentais que os estudantes têm a oportunidade de descobrir seja a forma como o pensamento incorporado que incentiva a autorreflexão e o distanciamento crítico, bem como a empatia, a preocupação com os contextos culturais, valores e questões, e a confiança em suas próprias opiniões (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 10)⁴³.

Qual o efeito de reflexões, como as descritas acima, acerca das expectativas que nutrimos em relação aos estudantes e a nós mesmos em processos de ensino-aprendizagem, quando situadas no campo da Educação Básica? Elementos como

⁴² No original em inglês: “Teachers have increasingly come to understand the special characteristics of classrooms as environments where performance holds particular power” (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 2).

⁴³ No original em inglês: “But perhaps the most crucial skill set students have the opportunity to discover is a way of embodied thinking that encourages self-reflection and critical distance as well as empathy, concern with cultural contexts, values, and issues, and confidence in their own opinions” (STUCKY; WIMMER, 2002, p. 10).

autorreflexão, criticidade, empatia, capacidade argumentativa são desejáveis em qualquer sala de aula, como característica de estudantes e professores. Ou não?

Essa não é uma busca inédita. A produção de pesquisadores vinculados ao campo da Pedagogia Crítica (Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, entre outros), que está em estreito diálogo com as investigações que relacionam os Estudos da Performance e a pedagogia, vêm travando esse debate há várias décadas. Entretanto, justifico a necessidade de nos debruçarmos sobre o tema ainda hoje, na medida em que as questões e os problemas observados permanecem ativos e relevantes.

Minha justificativa para escolher, na vasta gama de estudos e produções abordam o ensino escolarizado, a noção de performance como eixo central de uma reflexão sobre a escola está, para mim, em um questionamento feito por Schechner, em citação trazida anteriormente no presente texto (Capítulo 3) e que agora me permito reproduzir dada sua relevância: “[...] o teatro, porém, e sobretudo a arte da performance, tem progredido consideravelmente desde a época do domínio do prosaetrio. Eu não tenho certeza se o ensinar foi tão longe” (SCHECHNER, 2010, p. 30). Como pode contribuir para a Educação esse conceito que circula por diversas áreas do conhecimento, que gera práticas extremamente provocativas e que se realiza justamente (e necessariamente) nas fronteiras de diferentes campos do conhecimento?

Parece-me que o encontro da Educação com a Performance nos oferece pistas importantes para a discussão das relações estabelecidas na escola. Movida pelo incômodo em relação às práticas implementadas ano após ano nas escolas e ciente de que somos, ao mesmo tempo, oprimidos e opressores no cenário do sistema educacional, buscarei, no texto do presente capítulo, desenvolver duas ideias-chave: a escola como um entre-lugar – entre a casa e a rua, a família e a sociedade – e processos de ensino-criação – situando no centro do debate o entendimento da sala de aula como lugar performativo.

Apresento, ao final do capítulo, a análise de um trabalho realizado recentemente para compor, lado a lado com outras experiências compartilhadas aqui, fruto de minhas vivências junto a estudantes do Ensino Fundamental, um conjunto empírico que possibilite o desenvolvimento das noções aqui propostas.

4.1 ESCOLA COMO ENTRE-LUGAR

Quais são as barreiras que, muitas vezes, dificultam o diálogo entre o que é feito na escola e o que acontece fora dela? Jan Masschelein e Maarten Simons (2013), no livro *Em Defesa da Escola*, nos convidam a refletir sobre a instituição escolar, partindo do princípio de que

[...] a escola é uma invenção histórica e pode, portanto, desaparecer. Mas isso também significa que a escola pode ser reinventada, e é precisamente isso o que vemos como nosso desafio e, como esperamos deixar claro, a nossa responsabilidade no momento atual (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 11).

Ao assumirem a tarefa de definir “o que é o escolar” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 25), os autores problematizam diversas percepções ativas no senso comum acerca do que é e para que serve a escola, tais como: lugar onde crianças e jovens são munidos com os conhecimentos necessários para garantir sua adaptação à sociedade; instituição criada para inserir as crianças no mundo; espaço destinado à socialização e iniciação de acordo com as regras vigentes em determinada cultura. Masschelein e Simons, logo no início de seu texto, explicitam que seu objetivo não é “esboçar a escola ideal” ou mesmo proteger uma “velha instituição”, mas sim “articular um marco para a escola do futuro” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 29).

Não são poucas as cobranças dirigidas a esse modelo educacional, sobre o qual pesam acusações de alienação dos envolvidos no processo de escolarização, de consolidação e de manutenção de estruturas de poder e corrupção, de desmotivação da juventude, de falta de eficácia e empregabilidade a partir de uma visão da escola como um negócio (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Vale mencionar, também, as constantes tentativas de domesticação da escola, com vistas a torná-la funcional para a sociedade. Entre as variantes desse processo, destaca-se a designação da escola como extensão da família e seu atrelamento ao mercado de trabalho (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 27). Essa corrente lida com a percepção de que a escola é pouco permeável aos eventos que ocorrem fora dela, configurando-se como um lugar reservado, isolado, (supostamente) imune ao que acontece para além de seus muros.

Ao invés de consolidarmos a escola como um ambiente carente de identidade e sem significação ou relação com a realidade do estudante, talvez possamos pensá-la como lugar de transformação e invenção, que não é parte da sociedade produtiva e que também não integra o núcleo da família, mas tem potencial para a produção de alternativas inéditas.

Em diálogo com a necessidade de estabelecermos novos marcos para as nossas instituições de ensino, as pesquisas realizadas a partir dos Estudos da Performance apontam, como vimos anteriormente, para diferentes e instigantes caminhos de reflexão e ação.

Na escola podemos contar com a possibilidade da suspensão da ordem social, instituindo-se um tempo que não é tido como tempo produtivo, mas como tempo tornado livre (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33). No entanto, Masschelein e Simons ressaltam que tal suspensão não é “operativa na educação atual”, ao contrário, nela predomina a busca pela adequação aos parâmetros de produtividade vigentes em nossa sociedade (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 33).

A ideia de igualdade possibilitada pela escola quando esta constrói o tempo livre, está ligada à criação de uma “brecha no tempo linear” (“ao suspender ou adiar o passado e o futuro”), rompendo com este momento de causa e efeito que ele representa, no qual as origens do estudante determinam necessariamente suas alternativas de futuro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 36). Os autores consideram que

[...] o espaço escolar não se refere a um local de passagem ou de transição (do passado ao presente), nem a um espaço de iniciação ou de socialização (da família para a sociedade). Pelo contrário, devemos ver a escola como uma espécie de puro meio ou centro (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 37).

A passagem de um estágio ou fase da vida a outro é marcada de várias maneiras, em diferentes culturas. O nascimento, a chegada à puberdade, o casamento, a conclusão de etapas da formação escolar, a maioridade legal, por exemplo, são alguns dos momentos de transformação que ganham um caráter ritualizado em nossa sociedade.

Essas situações de transição foram analisadas por Arnold Van Gennep no livro *Ritos de Passagem* (2012), publicado originalmente em 1909, e descritas como

rituais compostos por três fases: pré-liminar (separação), liminar (margem) e pós-liminar (agregação). A fase liminar, em especial, recebeu atenção de antropólogos, como Turner (1982), pois é nela que podemos identificar um momento de suspensão, em que o indivíduo não está mais na fase anterior ao início do ritual, mas tampouco completou o processo. Schechner ressalta que, na fase liminar,

[...] as pessoas são despojadas de suas antigas identidades e lugares determinados no mundo social; elas entram num tempo-espaco onde não são nem-isto-nem-aquilo, nem aqui, nem lá, no meio de uma jornada que vai de um eu social a outro. [...] As pessoas internalizam suas novas identidades e iniciam-se em seus novos poderes (SCHECHNER, 2010, p. 63).

A noção de *limen* está relacionada a uma característica arquitetural que liga um espaço a outro, uma borda, arco ou peitoril. Schechner considera que, em muitos edifícios teatrais, o espaço do proscênio tem a função de conectar “[...] os mundos imaginários performados sobre o palco à vida diária dos espectadores em suas casas” (SCHECHNER, 2010, p. 65). Assim, “[...] um teatro vazio é liminar, aberto a todos os tipos de possibilidades – espaço que, por meio da performance, poderia tornar-se qualquer lugar” (SCHECHNER, 2010, p. 65).

O espaço liminal, portanto, pode ser pensado como um entre-lugar, uma zona rica em indefinições, potencialmente bastante incômodo e até mesmo angustiante no cotidiano, levando os indivíduos a buscarem a solução ou desfecho rápido de tal situação. Entretanto, na arte e, possivelmente, na educação, esse pode ser um espaço/tempo desejável e potente. Assim, “[...] em performances rituais e estéticas, o espaço sutil do *limen* é expandido em um amplo espaço, de forma real, bem como conceitual. O que, normalmente, é apenas um ‘estar entre’, torna-se o local da ação” (SCHECHNER, 2010, p. 64). Na Arte da Performance, frequentemente os artistas se reposicionam intencionalmente em espaços liminares (GAROIAN, 1999, p. 40).

Na perspectiva de Garoian, compreender a sala de aula como espaço liminal, que aqui chamo de entre-lugar, nos leva a convocar os estudantes a pensar e agir de forma crítica, desafiando os pressupostos históricos e culturais trabalhados nas escolas, em casa, nas instituições religiosas, nos meios de comunicação e em outros lugares nos quais suas identidades e expressões estão em risco (GAROIAN, 1999, p. 49).

Dessa proposição surge o importante entendimento de que a sala de aula pode se configurar como, “[...] uma zona neutra, de cooperação, aceitação e confiança no intercâmbio de papéis de professor e estudante [que] possibilita o debate de ideias” (GAROIAN, 1999, p. 61): um entre-lugar.

Nesse sentido, as situações de ensino-aprendizagem podem assumir características observadas em proposições da Arte da Performance e, também, em alguns rituais, jogando com as subjetividades dos participantes e com a efemeridade dos processos, tornando essa zona neutra, esse entre-lugar, um território de invenção, de criação.

4.2 ENSINO-CRIAÇÃO: UMA ATITUDE PERFORMATIVA

Apresento aqui um trabalho realizado por mim com uma turma de 34 estudantes, entre 11 e 13 anos, como suporte para reflexão sobre a sala de aula como lugar performativo. Nesse grupo, tudo acontecia em alta velocidade, em especial os trajetos entre os diferentes ambientes da escola. Palavras, nem sempre amistosas, atravessavam a sala de aula a todo momento, até mesmo quando alguma atividade estava sendo desenvolvida com o acompanhamento dos professores. Essas eram manifestações de corpos inquietos, incomodados, desacomodados.

Em resposta, os professores pressionavam para o cumprimento de regras que garantissem a contenção de tais impulsos. Ao conversarmos sobre isso, sugeri que identificássemos as leis vigentes na escola. Iniciamos uma lista no quadro que ocupava uma das paredes da sala, para a qual, como de praxe, estavam voltadas todas as classes. O grupo destacou aspectos relacionados à utilização dos espaços coletivos e a questões de conduta em sala de aula: *não* correr, *não* gritar, *não* bater, *não* “implicar” com os colegas e muitos outros impedimentos que buscavam trazer a ordem imaginada pelos adultos à desordem (também na opinião dos adultos), provocada pelas ações dos estudantes.

A partir de debate que fizemos sobre o tema, surgiu a proposta de realização de duas ações (estaríamos constituindo práticas de pensamento-ação?). A primeira delas consistia na produção de uma sequência de imagens com foco na

padronização imposta na escola, e foi batizada como *Book da Turma* (Imagens 10 a 15), em alusão aos portfólios com fotografias produzidas por profissionais. Jogamos com a criação de imagens nas quais tentamos homogeneizar o que concluímos não ser, de fato, “homogeneizável”.



Imagem 10 – *Book da Turma*⁴⁴, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.

⁴⁴ Estudantes da turma Amora II/2012 – CAP/UFRGS. Da esquerda para a direita, primeira fileira: Leticia Oliveira de Moraes, Gustavo Capitão Ferreira, Abner Renan da Rosa Bairros, Yuri de Oliveira Rodrigues, Cristian de Andrade Bonessoni, Ricardo Ginez Pereira Junior; segunda fileira: Leonardo de Freitas Mendes, Kauanne Stefani Borges Pereira, Rafael Marques de Mesquita, Matheus Padilha Batista, Marianna da Silva de Azevedo, Kimberly Santos Silveira, Bruno Costa Schneider, Isadora Figueiredo Bossle; terceira fileira: Marcos Gabriel de Jesus Rodrigues Santos, Mariana Farias Goulart; quarta fileira: Pedro Guimaraes Figueiredo, Isabel Araujo da Silva, Douglas Machado Pereira, Rafael de Oliveira Luzzi Rodrigues, João Alberto Binotto Scalabrin Clipes; Lucas Rosa de Oliveira; quinta fileira: Daniel Rosado Cordova, Marília Krinshi Maximiano; sexta fileira: Cassio Dias de Barcelos, Ismael Tavares Rodino, Lucas Pereira Rosa, Thalles Lemos Pinheiro Bragatti; sétima fileira: Fabio Veloso Almeida; oitava fileira: Fernanda Silva do Nascimento.



Imagem 11 – *Book da Turma II*, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 12 – *Book da Turma III*, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 13 – *Book da Turma IV*, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 14 – *Book da Turma V*, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 15 – *Book da Turma VI*, Porto Alegre, 2012; fotografia de Mônica Torres Bonatto.

Espaços carentes de identidade, pouco confortáveis sob diversos aspectos, planejados para receber vários grupos, sem acolher a nenhum deles, as salas de aula trazem a marca do abandono e do não-pertencimento. Aos estudantes resta buscar estratégias de afirmação da sua presença. Desenhos, frases e palavras soltas são gravadas nas paredes, portas, cadeiras e classes como evidências de sua existência, que tentam escapar ao processo de uniformização e contenção. Para além dessas inscrições, tornadas visíveis ao menos por um determinado período, nos interessa aqui pensar nos corpos escolarizados, suas marcas e formas de resistência (MCLAREN, 1992) e, mais do que isso, na performance como lugar de posicionamento crítico e político.

Segundo McLaren, “[...] a resistência dos estudantes indica que existe uma ruptura nos rituais de ensino” (MCLAREN, 1992, p. 235), incoerências e contradições que são percebidas por eles e, de certa forma, denunciadas. Tais ações são construídas em oposição à obrigatoriedade de permanecer sentado por horas e horas a que são submetidos seus corpos, à padronização dos gestos, ao silêncio em relação às suas opiniões.

Todo corpo carrega uma história de opressão, um resíduo de dominação, preservado nos estratos após estratos de um tecido que respira. [...] A hegemonia, que se inscreve nos símbolos fisionômicos dos corpos dos estudantes e se transformam em gestos, são um ato de corporeidade (MCLAREN, 1992, p. 229).

As restrições físicas impostas pela nossa cultura educacional em sala de aula, para estudantes e professores, provoca marcas que serão sentidas fora dela (PINEAU, 2013, p. 42). Na esteira do pensamento sobre corpo desenvolvido na pesquisa de McLaren, Pineau declara:

Eu quero chamar a atenção para como a performance afina e atenua nossos sentidos cinéticos e sinestésicos em relação às nossas fisicalidades habituais e também às dos outros. Ao prestar atenção não apenas ao que o corpo faz em sala de aula, mas a que significados e valores sociais responde esse corpo, a pedagogia performativa pode intervir nos rituais da escolarização sobre os quais não pensamos (PINEAU, 2010, p. 104).

O processo através do qual o corpo adquire certos hábitos que se sedimentam de forma a aparentar ser naturais para nós e para os outros, em vez de construções culturais, é denominado por McLaren como *corporificação*, ao passo que, a *encarnação*, seria a habilidade de aprender comportamentos alternativos (PINEAU, 2013, p. 42). Nessa possibilidade de resistência reside o potencial da contribuição do corpo performativo para o projeto emancipatório defendido por McLaren, Pineau e tantos outros.

Por intermédio de um esforço deliberado, árduo e consistente, os corpos podem adquirir um novo modo de ser. É precisamente essa capacidade dos corpos de aprender a agir de maneiras diferentes, que eles já o fazem, que dá sustento à teoria crítica e impulsiona a prática crítica (PINEAU, 2013, p. 43).

A performance como metodologia crítica visa a passagem do “corpo em exposição” para o “corpo como um meio de aprendizagem” (PINEAU, 2013, p. 51), com ênfase no processo. Pineau ressalta que

[...] a performance possibilita um salto imaginativo dentro de outros tipos de corpos, outros modos de ser no mundo e, ao fazê-lo, ela abre para possibilidades concretas e incorporadas de resistência, reforma e renovação (PINEAU, 2013, p. 52).

Aqueles que voltam à escola como docentes trazem em seus corpos marcas dos processos de escolarização vividos, registros que, com frequência, são difíceis

de reconhecer e, mais ainda, de alterar. Penso que, a interação com os estudantes, frente à resistência oferecida aos processos a que os mesmos são submetidos, pode gerar momentos de ruptura, resultando em experiências transformadoras. A busca por documentos de experiências dessa ordem, realizada por Pineau, explicita a intenção de construir “[...] um repertório crítico do ensino como performance” (PINEAU, 2010, p. 91). Procurei fazer um exercício semelhante no presente texto ao revisitar os momentos que se configuraram como pontos de virada na minha trajetória como professora.

O cenário escolhido para realização da intervenção, batizada como “Caminhada na Lua”, foi a rampa que une os dois pavimentos da escola, posicionada no centro da construção e visível desde a entrada do prédio. Assim, às oito horas e quarenta e cinco minutos de uma manhã de inverno, trinta e três estudantes, com idades entre 11 e 13 anos, iniciaram sua performance, esquivando-se de alguns traços característicos de seu comportamento cotidiano e concentrando sua atenção exclusivamente na ação de caminhar, descendo a rampa. Aos poucos a aceleração deu lugar à contenção, as conversas e risadas cederam ao silêncio (BONATTO, 2012).

Após realizarmos o trabalho de criação de imagens, que refletiam nossa crítica em relação à imposição de modelos de conduta padronizados – *Book da Turma* –, partimos para a criação de outra proposta, a segunda parte do trabalho realizado pela turma de estudantes citada anteriormente. Nosso debate seguia em torno das regras da escola e do que elas representavam, mas agora nosso foco estava nos deslocamentos, na ocupação do espaço escolar, nas possibilidades de intervenção.

Como seria habitar o espaço da escola, ainda que por um curto intervalo de tempo, de uma outra forma, buscando novos modos de relação com o ambiente escolar? Decidimos jogar com o ritmo, com a velocidade dos deslocamentos realizados por todos, fazendo um trajeto habitual e bastante conhecido de maneira nada usual, em câmera lenta, como se o tempo estivesse passando mais lentamente do que o normal. Acrescentamos ainda um outro desafio: realizar o exercício com todo o grupo reunido, em sintonia.

Assim, nasceu a performance “Caminhada na Lua”. A euforia do grupo foi transformada em contenção no momento em que descíamos a rampa. Aqueles que estavam no andar térreo da escola, trabalhando ou mesmo de passagem, tornaram-se subitamente espectadores do evento. A visão daquele grupo de estudantes, exatamente no momento em que deveriam estar em sala de aula, pareceu gerar

uma certa inquietude.

Enquanto desciam a rampa, alguns estudantes mostravam-se mais concentrados do que outros, mas todos estavam envolvidos e entusiasmados com a performance que haviam criado. O trabalho foi registrado em vídeo e analisado pela turma, que manifestou a percepção de que, com esse trabalho, haviam provocado, ainda que por alguns instantes, uma alteração no cenário-escola.

Nas duas propostas aqui apresentadas – *Book da Turma*, que abriu esta seção do texto, e *Caminhada na Lua*, descrita acima –, o grupo partiu de uma discussão sobre as regras que regiam a conduta em sala de aula, trazendo como resultado a negação do protagonismo aos estudantes, na medida em que seus corpos eram anulados a cada nova ordem, para, na segunda proposta, explorarmos a presença potencialmente transformadora desses corpos no ambiente escolar. Fomos da ausência à presença, discutidas através de ações que traziam, sem dúvida, a marca da ludicidade.

Assim, ganha destaque outro importante ponto de contato da performance com a educação: a possibilidade do reposicionamento dos envolvidos em processos de ensino-criação a partir da constituição do que aqui estou chamando de atitude performativa, pautada pela ação, pela intervenção no cotidiano, pela busca por lugares de transformação da realidade que encontramos nas escolas. Tal movimento está estreitamente vinculado à compreensão da importância da centralidade do corpo nos processos de ensino-aprendizagem, elemento fundamental para a constituição de propostas de ensino-criação.

4.3 NÃO EXISTE COR CERTA

A turma de estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, com idades entre 12 e 14 anos, se dividiu em três grupos. O primeiro deles era composto por vendedores de um produto fictício, que foi batizado como *A Cor do Sucesso* (uma tinta solúvel em água, cujo nome que consta na etiqueta é Amarelo Pele, mas equivale à cor conhecida como Salmão, que por muito tempo recebeu, e ainda recebe, a denominação de “cor da pele”). Segurando cartazes com frases provocadoras e gritando palavras de ordem, o segundo grupo manifestava seu repúdio à venda de um produto como esse, que buscava padronizar a cor das pessoas. Havia ainda um terceiro grupo, de “repórteres” e “cinegrafistas” que registraram o evento, realizado na hora do recreio, em frente à porta que leva ao pátio da escola. A intenção era provocar colegas das outras turmas a pensar sobre o tema do racismo (BONATTO, 2014).



Imagem 16 – *Não existe cor certa I*, (da esquerda para a direita) Pietro Kempfer Delgado, Gabriel Feldens Blaut e Ricardo Fattore Serres, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 17 – *Não existe cor certa II*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 18 – *Não existe cor certa III*, (da esquerda para a direita) Raissa de Nascimento Soares, Carolina dos Reis Coimbra, Arthur Felipe de Melo Dornelles e Nikollas Henrique Costa Fraga, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 19 – *Não existe cor certa IV*, Roberta Soares de Moraes, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 20 – *Não existe cor certa V*, (da esquerda para a direita) Paulo Henrique Brito Chalmes, Julia Marques Soledade, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 21 – *Não existe cor certa VI*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 22 – *Não existe cor certa VII*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 23 – *Não existe cor certa VIII*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 24 – *Não existe cor certa IX*, (da esquerda para a direita) Stefani Rodrigues Caloni de Oliveira e Leandro Castello Eltz, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 25 – *Não existe cor certa X*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.



Imagem 26 – *Não existe cor certa XI*, Porto Alegre, 2014; fotografia de Mônica Torres Bonatto.

Para a realização do trabalho apresentado acima (Imagens 16 a 26), estudantes e professores estiveram, durante quatro meses, imersos na leitura de textos, apreciação de vídeos, análise de peças publicitárias, debates com outras turmas que também estudavam o tema⁴⁵ e conversas com convidados, constituindo distintos momentos da proposta que ganhou o nome de “Atividade Negritude”. Tal atividade envolveu estudantes e professores, oriundos de diferentes áreas do conhecimento (Geografia, História, Educação Física, Português, Teatro, Artes Visuais) e teve como objetivo a instalação de um lugar de debate e reflexão sobre a questão do racismo em nossa sociedade.

Nesse processo, o grupo discutiu exaustivamente os padrões e estereótipos que vigoram em nossa sociedade, bem como a influência da mídia na construção de nossas identidades. Assim como no trabalho *Book da Turma*, apresentado anteriormente, o tema da padronização, da homogeneização, esteve presente, ainda que sob outro viés, consolidando a percepção de que, muitas vezes, tentamos, até mesmo sem perceber, nos adequar à determinada imagem ou comportamento identificado como superior (mais “bonito”, mais “bem sucedido”, mais “popular”). Vieram à tona situações de desvalorização e discriminação vividas por diversos estudantes e professores em função de suas diferenças em relação a esse padrão dominante.

Não apenas a história que está nos livros didáticos nos auxiliou a aprofundar o debate sobre o tema da negritude, mas nossa própria história, agora compartilhada com o grupo. Debatesmos muito. O que constitui um ato racista? O que pode ser considerado apenas brincadeira aceita em determinados grupos? Quando uma piada perpetua situações de discriminação? Isso não me diz respeito? Qual o papel de políticas públicas como, por exemplo, as cotas raciais para ingresso nas universidades ou em concursos públicos?

Como já era de se esperar, após vários meses de trabalho, não chegamos a posições unânimes sobre as questões abordadas, entretanto, como grupo, acordamos que o tema da negritude é tratado de maneira superficial ou, ainda, ignorado em muitas instituições de ensino e na sociedade em geral. Discordávamos

⁴⁵ Na equipe ALFAS, por exemplo, uma turma de 3º ano do Ensino Fundamental do Colégio de Aplicação da UFRGS, realizou uma atividade que consistiu na elaboração de uma paleta de cores de pele dos alunos do grupo. O resultado, uma paleta de cores que trazia tantos tons diferentes quanto alunos em sala de aula, foi compartilhado com a turma que, posteriormente, criou a performance *Não Existe Cor Certa*.

em alguns aspectos da discussão sobre o tema, mas concordávamos em não compactuar com o silêncio em torno do mesmo. Resolvemos compartilhar com outros estudantes da escola parte do nosso percurso.

Como fazê-lo? A provocação era para que nos colocássemos em movimento. Corpos em ação. Pensamento-ação.

Até aqui havíamos estudado modelos de comportamento, analisando os papéis desempenhados pelos indivíduos em diferentes situações e dedicado especial atenção ao quanto a cor da pele, em algumas culturas, determina a posição do indivíduo na sociedade. Ao longo das atividades, que não estiveram circunscritas às aulas de teatro ou de qualquer outra disciplina, mas ganharam um espaço próprio, nos aproximamos dos Estudos da Performance, em especial quando investimos no entendimento de que comportamentos são socialmente construídos e não naturalmente determinados. Nosso grupo ensaiava, ainda que isso não fosse nomeado, tomar a performance como lente para analisar comportamentos e situações observadas em nosso cotidiano.

Quando surgiu a ideia de “contaminarmos” a escola com nossa discussão, em uma postura que ganhava ares de ativismo, compartilhei com o grupo imagens e vídeos de diversos artistas que traziam em seu trabalho a preocupação com questões sociais e políticas, tratando a relação com o público de maneira diferente daquela experienciada no teatro tradicional, por exemplo. Era como se estivesse folhando com o grupo de estudantes e professores as páginas do primeiro capítulo desta tese, conversando sobre Arte da Performance, investigando sua potência e os desdobramentos de produções dessa ordem.

Noções até então inéditas em nosso repertório ganharam força: cada produção é um evento, único, sem possibilidade de reprodução; os espectadores são alçados a participantes do evento, assim como em trabalhos do teatro contemporâneo; rompe-se com a necessidade de linearidade, visto que as experiências vividas por cada um dos envolvidos são necessariamente diferentes; destaca-se a importância do contexto político e social nas produções e o caráter autobiográfico de muitos trabalhos. Tais elementos, por si só, quando relacionados à educação, sugerem uma miríade de possibilidades.

Aproximamo-nos, então, do tema do segundo capítulo desta tese: formas de viver a Arte da Performance na escola. Se eu fosse comparar esse momento, com outros analisados no capítulo dois – *Juntoudeunisso* e *Pés Coloridos* –, diria que

aqui surge um novo componente: a preocupação com questões sociais e políticas, que impulsionam o trabalho. A constituição de um grupo de jovens e adultos, estudantes e professores, trabalhando em colaboração, surge como uma chave ao entendimento do ensino *como* performance, dando força à convocação para a construção de um posicionamento crítico frente às práticas mantidas através da reprodução de modelos e papéis cristalizados.

A partir desse novo olhar sobre as ações e comportamentos humanos, os Estudos da Performance nos sugerem analisar o mundo *como* performance, esmiuçando aspectos e práticas da vida cotidiana e não apenas eventos espetaculares ou religiosos, nos quais o traço da ritualização é mais proeminente. Organizamo-nos em sociedade desempenhando papéis de acordo com as expectativas que recaem sobre eles e que conhecemos de antemão. É parte intrínseca nesse processo de reprodução, de repetição, a potência para se instaurar a ruptura, gerando uma perspectiva que ressignifica nosso olhar sobre estruturas cristalizadas e aponta a importância de procurarmos as fissuras, as brechas que possibilitem novas formas de ser.

No estudo que gerou a performance *A Cor Certa*, havíamos nos dedicado a analisar como os comportamentos perpetuados em nossa sociedade atuam para consolidar condutas racistas, fazendo com que as mesmas pareçam naturais e não culturalmente construídas. A demanda por uma educação que leve à construção da capacidade reflexiva, do pensamento crítico e da possibilidade argumentativa, observada nas reflexões desenvolvidas por teóricos dos Estudos da Performance, em relação à formação nesse campo de pesquisa, se estende ao trabalho na Educação Básica e nos convoca à ação.

PROFESSOR-PERFORMER, ESTUDANTE-PERFORMER

No período de realização desta jornada-tese, não me afastei de minhas atividades como professora de teatro. Pelo contrário, fiz uma alteração nos rumos da minha vida profissional e, após mais de dez anos de docência dedicados às Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em uma escola da rede privada de Porto Alegre, vivi um intenso recomeço, agora em uma escola da rede pública, vinculada à Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

E, assim, imersa em novidades na atuação docente, levei as leituras, dúvidas, conversas e estudos feitos durante o curso de doutorado, em especial nos últimos anos, para a sala de aula. Da mesma forma como as questões surgidas durante a pesquisa reverberaram em minha prática docente, minhas vivências como professora se constituíram matéria geradora das reflexões aqui construídas, em uma via de mão dupla.

O texto resultante desta jornada-tese é, portanto, a uma só vez, ponto de chegada, visto que é fruto de uma reflexão que teve minha prática docente como mote, e ponto de partida, pois impulsiona a continuidade dessa trajetória, agora transformada.

A escrita deste texto foi, de certa forma, traçada a partir da minha autobiografia docente. Por essa razão, acredito que as reflexões aqui presentes possam dialogar com pensamentos e vivências de outros professores, em especial daqueles que atuam na Educação Básica, na maioria das vezes em condições muito distantes do que consideraríamos ideais. Professores que fazem do incômodo o combustível para sua ação e que, certamente, alteram o cenário dos lugares nos quais atuam, inventando seus caminhos.

No cenário encontrado atualmente em muitas das escolas, a arquitetura e o mobiliário utilizados garantem a manutenção das formas de ser e estar nesse espaço, constituindo-se como instrumentos de controle tanto sobre os estudantes quanto sobre os professores (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 54-55): ambos os grupos cumprem suas rotinas, têm suas ações roteirizadas e representam seus papéis, seguindo parâmetros culturalmente legitimados e refletidos na configuração que centraliza o foco na figura 'à frente' da classe.

A performance, tomada como um comportamento ritualizado, permeado pelo

jogo, tanto se oferece como lente teórica, quanto como método pedagógico aos educadores que investem na criação de currículos inclusivos, buscando o desenvolvimento do pensamento crítico, descentralizando a autoridade do professor, encorajando e criando condições ao aprendizado interativo entre colegas e garantindo que todos os estudantes tenham igual acesso aos recursos educativos (PINEAU, 2013).

Tal concepção de pedagogia traz consigo algo de radical, de transformador, visa a intervenção e o reposicionamento de professores e estudantes no cotidiano escolar. Performar a escola significa, nesse sentido, operar com a expectativa de que trabalhos realizados em colaboração guardam potencial para romper com as hierarquias que são mantidas há séculos nas instituições de ensino. Performar a escola nos leva a buscar a constituição da mesma como um entre-lugar.

Na linha de pensamento construída até aqui, tomamos a noção de espaço liminal para pensar a sala de aula como lugar performativo e a educação como ato performativo, possibilitando o desenvolvimento de processos de ensino-criação. Tais processos trariam a marca da colaboração entre professores e estudantes, imbuídos de características dos participantes de uma performance.

McLaren e Garoian também partiram da noção de liminaridade para analisar as relações entre professores e estudantes. Ao refletir sobre o papel de professor, McLaren (1992) destacou três tipos de performance nos rituais de ensino: o professor autoritário, para quem o conhecimento é lei; o professor *entertainer*/animador e o professor servidor-liminar. Este último ganhou especial interesse de Garoian, pois se caracteriza como um provocador cultural, operando entre a cultura escolar e os diversos conteúdos que os estudantes trazem para a sala de aula, oriundos de suas experiências culturais.

O servidor-liminar “[...] sabe que não deve meramente *apresentar* conhecimento aos estudantes; ele deve *transformar* a consciência dos estudantes, permitindo que eles ‘encarnem’ ou corporifiquem o conhecimento” (MCLAREN, 1992, p. 167). Seu objetivo é criar limiares/portais/bordas expandindo os parâmetros do espaço liminal, habitando esse lugar polêmico de significados em disputa (GAROIAN, 1999, p. 43).

O que estou desenhando aqui, fruto da relação da minha prática docente com a teoria que embasou este trabalho, propõem uma radicalização no processo de ensino-criação, em especial pela flexibilização dos papéis professor/estudante e por

se localizar como uma provocação para pensarmos novas formas de atuação na Educação Básica.

Cientes de que a relação que está sendo tratada aqui envolve adultos e crianças, ou adultos e jovens, que não estão em momentos iguais de desenvolvimento e formação, a noção de reversibilidade aponta para um desejável equilíbrio entre indivíduos com posições distintas. Ao pensar professores e estudantes como performers estamos tomando-os como colaboradores em criação, relativizando hierarquias e gerando novas possibilidades de transformação.

Em um processo de ensino-criação, tal flexibilização das hierarquias se dá a partir do momento em que não há apenas uma voz de comando, mas uma coordenação realizada em colaboração, com os riscos que tais práticas impõem. As definições se dão em ação, em performance.

Ao definir sua experiência como docente no Ensino Superior, Fabião lança mão da noção de professor-performer ao descrever seu trabalho:

[...] ser professora é parte do meu projeto artístico. [...] Como professora-performer meu trabalho é propor e vivenciar experiências. Tais experiências visam o desenvolvimento e a integração das capacidades orgânicas, criativas e comunicacionais do atuante (performer, cidadão, sujeito histórico, vivente) e visam seu fortalecimento através do aumento da agilidade, flexibilidade e disponibilidade. Considero a sala de aula um dos mais interessantes espaços performativos, pois que estabelecemos, de antemão, um pacto colaborativo. Trata-se de um espaço de criação e experimentação, um microcosmo político a ser poeticamente e pedagogicamente explorado (FABIÃO, 2009, p. 66).

Tomo essa noção emprestada, aplicando-a à realidade na qual atuo e buscando ampliá-la para além do espectro de atuação do professor da área de Artes. O performer, esse “[...] híbrido, que faz do próprio corpo a obra de arte” (ICLE, 2013, p. 11), nos provoca a pensar o reposicionamento de professores e estudantes na contramão da lógica vigente. A figura do professor-performer, que considero indissociável do estudante-performer, nos oferece novas bases para a análise de práticas da educação básica, engendrando proposições inéditas. Seriam proposições-performance?

A sala de aula, compreendida como um lugar performativo, regida por um pacto colaborativo entre professores-performers e estudantes-performers, se constitui em um laboratório de criação, aberto a experimentações que incluem o revezamento de papéis entre quem aprende e quem ensina, um território propício a

explorações de diferentes possibilidades de relação de professores e estudantes entre si e com o conhecimento.

A performance convida ao risco, na medida em que não oferece formatos únicos, planos fixos, propostas pré-planejadas. Somos levados a pensar o currículo *como* movimento, a compreender e mergulhar na radicalidade de processos de ensino-criação que não têm porto seguro, ainda que sejam guiados por objetivos, expectativas e demandas oriundas de um grupo envolvido na criação de “ficções colaborativas” (PINEAU, 2010, p. 97).

O reconhecimento da performance como um evento, e não como um artefato ou uma obra, parte do entendimento de que sua criação acontece a partir da interação entre os participantes e, portanto, nenhum deles tem total controle sobre ela. Quando a performance termina está irremediavelmente perdida, é única e não pode ser repetida (FISCHER-LICHTE, 2014, p. 41-42).

Outro elemento fundamental diz respeito ao fato de que a própria vida é a base para o trabalho do performer. O professor-performer e o estudante-performer, compartilhando autoria e protagonismo dos processos que vivenciam, trazem à baila questões políticas, sociais e autobiográficas que usualmente não ganham espaço nos currículos escolares, tão ocupados com a transmissão dos “conteúdos” pré-determinados.

Quando ganham centralidade os temas nos quais estão profundamente implicados professores-performers e estudantes-performers, as fronteiras entre quem ensina e quem aprende já não são tão nítidas como nos sistemas tradicionais de ensino. Distanciamos-nos das noções de professor-ator e estudante-espectador, abordadas de forma crítica no capítulo dois por fazerem a manutenção de uma definição estanque de papéis, para nos lançarmos à ideia da reversibilidade de papéis na interação entre o professor-performer e o estudante-performer.

Enquanto escrevo, não posso deixar de pensar no tom utópico de tais proposições, tendo em vista que o sistema educacional, mantido por nós mesmos, é bastante resistente a alterações estruturais, que desorganizam as bases que reproduzem, há muitas décadas, a estrutura dessas instituições que reconhecemos como escolas. Entretanto, novamente aqui o caráter liminar desses eventos possibilita que pensemos em momentos de ensino-criação, eventos que se inserem justamente em brechas, frestas, rupturas, gerando vislumbres de outras formas de ser e estar na escola.

Por outro lado, identifico, sem qualquer comprovação quantitativa, efeitos duradouros nos participantes de eventos dessa ordem. Estou aqui escrevendo sobre esses momentos, que vivo de tempos em tempos na escola, como professora e que busco entender melhor, justamente para que os mesmos não sejam tão raros. Os estudantes que participaram comigo das propostas aqui relatadas, por exemplo, mesmo vários anos depois da realização dos eventos, fazem comentários sobre o trabalho quando nos encontramos, sinalizando a durabilidade de suas marcas.

Participar de momentos de ensino-criação, em que professores e estudantes se colocam como performers, trabalhando colaborativamente, pode gerar o momento de suspensão em que o tempo-espço escolar podem ser reinventados a partir da subjetividade e da ação dos participantes. São flashes da potência da performance na escola.

Performance não é outra coisa senão a junção idiossincrática entre ser e fazer. Aquilo que a tradição educacional se esmerou em separar reencontra na Performance uma possibilidade infinita de variação, de criação. O corpo aparece não mais como algo a ser docilizado, mas como algo a ser potencializado, colocado no centro da atividade. Performance e Educação se fazem no corpo, com o corpo e para o corpo. Não há Performance sem o olhar do outro, portanto falamos aqui de um corpo compartilhado, partilhado na ação de fazer e olhar, interagir e reagir (ICLE, 2013, p. 21).

Dessa forma, aproximar a Performance da Educação nos leva a questionar a manutenção de uma concepção de ensino com foco na transmissão de conhecimento, pois nesse encontro ecoa uma outra visão de educação: a de que “[...] educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (LARROSA; KOHAN, 2013 p. 5). Masschelein e Simons observam que,

[...] normalmente, vemos a educação como sendo orientada pelo objetivo e como provedora de direção ou de um destino. Isto implica que os adultos ditam o que as crianças ou os jovens (deveriam) fazer. Mas a educação consiste muito mais em não dizer aos jovens o que fazer, é sobre transformar o mundo (coisas, palavras, práticas) em algo que fala com eles (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 98).

A performance nos provoca a repensar os currículos (não apenas escolares), bem como a manutenção da hierarquização de saberes, com base na consciência de que “[...] esses currículos – tradicionais, formais ou culturais – estão baseados, em geral, na seleção de saberes que devemos acessar e em elementos já estereotipados da cultura” (ICLE, 2013, p. 19). A dimensão política da performance,

reforçada pela valorização da experiência coletiva, “[...] fica à mostra quando se experimenta uma ruptura com os saberes já institucionalizados e, sobretudo, com conhecimentos pensados como processos individuais” (ICLE, 2013, p.19).

A performance nos possibilita, portanto, problematizar comportamentos naturalizados e, ao expor o caráter ficcional da realidade, se constitui como uma forma prática de crítica cultural (PEREIRA, 2012, p. 306-307).

Em um cenário no qual as escolas são organizadas por disciplinas, gerando uma fragmentação que impossibilita a análise de determinados temas, pois esses não podem ser vistos isoladamente, “[...] campos pós-disciplinares como os estudos culturais e os estudos da performance surgem do momento e do afã de relacionar o político com o artístico e com o econômico” (TAYLOR, 2011, p. 13).

A proposta de uma “pedagogia performativa” (PINEAU, 2010), na qual professores e estudantes não estão engajados na “busca por verdades”, pauta tão cara à instituição escolar conforme a conhecemos, orienta a construção de “[...] ficções colaborativas – continuamente criando e recriando visões de mundo e suas posições contingentes dentro delas” (PINEAU, 2010, p. 97).

Nesse sentido, as escolas dedicadas à Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), se configuram (ou poderiam se configurar) como um entre-lugar, cenário para processos de ensino-criação, protagonizados por estudantes-performers e professores-performers em atitude de colaboração.

Fazer da performance um verbo. Performar. Performar o cotidiano. Performar os espaços e tempos escolares. Performar as relações entre professores e estudantes. Performar ser estudante. Performar ser professor. Performar ser pesquisador. Ao performar o estar na escola, jogamos com as hierarquias consolidadas, as rotinas pré-determinadas, o nosso próprio corpo. Performarmos a nós mesmos. Podemos?

REFERÊNCIAS

AGRA, Lucio José de Sá Leitão. Apontamentos para uma historiografia da performance no Brasil . *Arte da Cena*, v. 1, p. 35-50, 2015.

ANDRÉ, Carminda Mendes. *Teatro Pós-Dramático na Escola*. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

ARTAUD, Antonin. *O Teatro e seu Duplo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

AUSTIN, John Langshaw. *How do to Things with Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press 1975.

BOAL, Augusto. *Jogos para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

BOAL, Augusto. *O Teatro como Arte Marcial*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras Poéticas Políticas*. São Paulo: Cosac Naify, 2013.

BONATTO, Mônica Torres. *Caderno de Notas VII*. Porto Alegre: Escola Projeto, 2006. (Texto digitado).

BONATTO, Mônica Torres. *Juntoudeunisso: percursos entre arte contemporânea e processos de criação cênica na escola*. 2009. 101 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BONATTO, Mônica Torres. *Caderno de Notas XII*. Porto Alegre: Colégio de Aplicação/UFRGS, 2011. (Texto digitado).

BONATTO, Mônica Torres. *Caderno de Notas XIII*. Porto Alegre: Colégio de Aplicação/UFRGS, 2012. (Texto digitado).

BONATTO, Mônica Torres. *Caderno de Notas XV*. Porto Alegre: Colégio de Aplicação/UFRGS, 2014. (Texto digitado).

CARLSON, Marvin. *Performance uma Introdução Crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

CIOTTI, Naira. A Memória dos Objetos. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 115-125.

COCO FUSCO: I Like Girls in Uniform. Direção: Wagner Morales. São Paulo: SESCSP: Prince Claus Fund for Culture and Development, 2006. DVD, son., color., 48min.

COCO FUSCO. Sítio na internet. 2014. Disponível em: <<http://cocofusco.com>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 1989.

COHEN, Renato. *Work in Progress na Cena Contemporânea*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CONQUERGOOD, Dwight. Poetics, Play, Process and Power: The performative turn in anthropology. *Text and Performance quarterly*, London, v. 9, n. 1, p. 82-88, 1989.

CORNAGO BERNAL, Oscar. O Corpo Invisível: teatro e tecnologias da imagem. *Revista Urdimento*, Florianópolis, n. 11, p. 177-189, dez. 2008. Disponível em: <<http://www.ceart.udesc.br/ppgt/urdimento/2008/index.html>>. Acesso em: 14 jun. 2014.

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

FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). *Cartografias do Ensino do Teatro*. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. P. 61-72.

FAVARETTO, Celso. *A invenção de Hélio Oiticica*. São Paulo: Edusp, 2000.

FÉRAL, Josette. Teatro Performativo e Pedagogia. *Revista Sala Preta*, São Paulo, ECA/USP, n. 9, p. 255-267, 2009.

FISCHER-LICHTE, Erika. *The Transformative Power of Performance: a new aesthetics*. New York: Routledge, 2008.

FISCHER-LICHTE, Erika. *The Routledge Introduction to Theatre and Performance Studies*. New York: Routledge, 2014.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GARCIA, Silvana. *As Trombetas de Jericó: teatro das vanguardas históricas*. São Paulo: HUCITEC, 1997.

GAROIAN, Charles. *Performing Pedagogy: toward an Art of Politics*. New York: State University of New York Press, 1999.

GENNEP, Arnold Van. *Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 2012.

GIROUX, Henry. *Pedagogia Radical: subsídios*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GLUSBERG, Jorge. *A Arte da Performance*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

GOFFMAN, Erving. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1992.

GOLDBERG, RoseLee. *A Arte da Performance: do futurismo ao presente*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. En Defensa del Arte del Performance. In: TAYLOR, Diane; FUENTES, Marcela. *Estudios Avanzados de performance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2011. P. 489-520.

HOOKS, Bel. *Teaching to Transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994.

ICLE, Gilberto. Da Performance na Educação: perspectivas para a pesquisa e a prática. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 09-22.

JEROME BEL. Sítio na internet. 2014. Disponível em: <<http://www.jeromebel.fr/spectacles/image?idSpectacle=8&idImage=1>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

KAPROW, Allan. *Essays on the Blurring of Art and Life*. Berkeley: University of Califórnia Press, 1993. P. 15-26.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. P. 5-6.

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

LEHMANN, Hans-Thies. Teatro Pós-Dramático doze anos depois. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 859-878, set./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em Defesa da Escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MCLAREN, Peter. *Rituais na Escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

OTTONI, Paulo. John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 117-143, 2002.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance e Educação: relações, significados e contextos de investigação. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 28, n. 01, p. 289-312, mar. 2012.

PEREIRA, Marcelo de Andrade. Performance Docente: sentidos e implicações pedagógicas. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 23-35.

PHELAN, Peggy. Ontología del Performance: representación sin reproducción. In: TAYLOR, Diane; FUENTES, Marcela. *Estudos Avanzados de Performance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2011. P. 91-121.

PINEAU, Elise Lamm. Teaching is Performance: reconceptualizing a problematic metaphor. In: ALEXANDER, Bryant K.; ANDERSON, Gary L.; GALLEGOS, Bernardo P. *Performance Theories in Education: Power, Pedagogy and the Politics of Identity*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005. P. 15-39.

PINEAU, Elyse Lamm. Nos Cruzamentos entre a Performance e a Pedagogia: uma revisão prospectiva. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 89-113, maio/ago. 2010.

PINEAU, Elyse Lamm. Pedagogia Crítico-Performativa: encarnando a política da educação libertadora. In: PEREIRA, Marcelo de Andrade (Org.). *Performance e Educação: (des)territorializações pedagógicas*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013. P. 37-58.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico, uma aventura teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. O Pós-dramático e a Pedagogia Teatral. In: GUINSBURG, J.; FERNANDES, Silvia (Org.). *O Pós-Dramático*. São Paulo: Perspectiva, 2010. P. 221-232.

ROSSINI, Elcio. *Objetos para Ação*. 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *O Jogo Dramático no Meio Escolar*. Coimbra: Centelha, 1981.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SARASON, Seymour B. *Teaching as a Performing Art*. New York: Teachers College Press, 1999.

SCHECHNER, Richard. *Performance: teoria & practicas interculturales*. Buenos Aires: Libro de Rojas, 2000.

SCHECHNER, Richard. Fundamentals of Performance Studies. In: STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002. P. ix-xii.

SCHECHNER, Richard. *Performance Studies: An introduction*. New York: Routledge, 2006.

SCHECHNER, Richard. O que pode a Performance na Educação: uma entrevista com Richard Schechner. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-35, mar./ago. 2010. Entrevista concedida a Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira.

SCHECHNER, Richard. Ensaio de Richard Schechner - Ritual. In: LIGIÉRO, Zeca (Org.). *Performance e Antropologia de Richard Schechner*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2012. P. 49-90.

SOARES, Carmela. *Pedagogia do Jogo Teatral: uma poética do efêmero - o ensino de teatro na escola pública*. São Paulo: Hucitec, 2010.

SOPHIE CALLE. Sítio na internet. 2014. Disponível em: <<http://www.videobrasil.org.br/sophiecalle>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

STUCKY, Nathan; WIMMER, Cynthia. *Teaching Performance Studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press, 2002.

SUZANNE LACY. Sítio na internet. 2014. Disponível em: <<http://www.suzannelacy.com/early-works/#/the-oakland-projects/>>. Acesso em: 28 dez. 2014.

TAYLOR, Diana. Introducción – performance, teoría y práctica. In: TAYLOR, Diane; FUENTES, Marcela. *Estudios Avanzados de Performance*. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 2011. P. 07-30.

TURNER, Victor. *From Ritual to Theatre: the human seriousness of play*. New York: PAJ Publications, 1982.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, Recepção e Leitura*. São Paulo: Cosac Naif, 2007.