

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:

pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Gilberto Icle
(Organização)

Rede Internacional de Estudos da Presença



**Max
Limonad**



Gilberto Icle
(Organização)

**FORMAÇÃO E PROCESSOS
DE CRIAÇÃO:**
pesquisa, pedagogia e práticas
performativas

Rede Internacional de Estudos da Presença

Maio
2021

**Max
Limonad**
desde 1944

FORMAÇÃO E PROCESSOS DE CRIAÇÃO:
PESQUISA, PEDAGOGIA E PRÁTICAS PERFORMATIVAS

Copyright: Gilberto Icle (Organizador)

Copyright da presente edição: Editora Max Limonad

Todos os textos em Open Access

Capa

Obra: “Just a hint of the Bridge”, de Linda Donohue

Arte: Educare & Imago

Edson Leonel de Oliveira

Revisão e normatização em português

IC17f

Icle, Gilberto (Organizador).

Formação e processos de criação: pesquisa, pedagogia e práticas performativas / Gilberto Icle (Organizador) - São Paulo: Editora Max Limonad, 2021.

Organizador.

Autoras e autores.

[versão eletrônica PDF pesquisável]

ISBN 978-65-88297-41-4

1. Teatro. 2. Artes Cênicas. 3. Performance. 4. Pedagogia. I. Icle, Gilberto.

CDD 340

Editora Max Limonad

www.maxlimonad.com.br

editoramaxlimonad@gmail.com

2021

Entre Propor e Atuar: diário de bordo como cartografia

Cibele Sastre

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre/RS – Brasil

Tatiana Cardoso da Silva

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), Montenegro/RS – Brasil

Eu na árvore conta a história de mim mesma na árvore. Eu na árvore sou eu finalmente vazia no tempo, com tempo de ser vazia. Somos só eu e a árvore, eu a ajuda de alguma forma e ela com certeza me ajuda de diversas formas.

Aquele é um buraco vazio que precisa ser preenchido com alguma coisa e essa coisa com certeza não é a sujeira da cidade toda. Quem ocupa esse espaço?

Eu e a árvore acolhidas e nutridas de alguma coisa que não sei bem cheiro de quê. Mas tudo isso é aconchegante e começa e termina com o gosto do meu chocolate favorito. Começa com a minha teimosia e mais uma vez: é aqui mesmo que eu tenho que ficar. Onde aquilo que coça e incomoda é também aquilo que dá prazer.

Sou pega de surpresa todas as vezes que eu acredito que não tem mais nada para ver e de repente: eu sou vista por alguma coisa. Ou então, eu fico na eterna dúvida se eu estou enxergando ou reinventando coisas, e nesse precioso momento concluo: de agora em diante quando eu quiser criar, eu preciso primeiro enxergar (Flores apud Dossê 2, 2018, n. p.)¹.

A produção de si, por meio de um processo de criação em Artes Cênicas durante sua fase de experimentação, na qual todos podem interferir de forma colaborativa, parece uma prática através da qual formação e criação, técnica e expressão, teoria e prática produzem-se intrinsecamente. Nem sempre estamos conscientes de como operam as técnicas ao

¹ Savana Flores, participante de uma das proposições de nosso núcleo da Rede. Aluna do curso Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul.

longo de uma prática e somos todos aprendizes e praticantes delas. Na conexão que delas emerge, percebemos constantemente novas relações que impulsionam outras soluções e arranjos no desdobramento do exercício e sua condução. A implicação colaborativa parece jogar com o engajamento pessoal de cada integrante, tanto no momento da prática e sua proposição, quanto nos pensamentos e palavras que delas emergem, alimentando de forma constante a produção de si por meio do trabalho artístico em investigação. O propositor ou professor-investigador, como partícipe do encontro, está, assim, tão imerso nesse jogo quanto os atuantes. Seu corpo sensível permeia o olhar e o ser visto e promove sua mobilidade contínua, deixando desestabilizar-se também, no confronto com suas possíveis habilidades ou conhecimentos já estabelecidos. Assim como os atuantes se dispõem a fazer sem saber, quem propõe igualmente caminha na corda bamba, seu corpo e mente em exercício simultâneo com os corpos e mentes dos atuantes no encontro e nas experiências de um processo que está em plena efetuação. Este texto pensa alguns deslocamentos que se fazem necessários ao professor-investigador que, por meio de processos de criação, ambienta seus modos de ensino em Artes Cênicas, especialmente no Teatro e na Dança.

Com atribuições diferenciadas em relação aos objetivos da sua proposição, aquele que propõe é chamado a deixar-se levar à imprevisibilidade do que acontece, está à deriva ele também, do próprio processo que engendra. Na tarefa para conduzir o processo de criação, o aprendiz de nossas maneiras de propor e pensar sobre elas dá-se em uma zona de errância. Quem propõe está suscetível aos signos da sensibilidade, às reinvenções da própria memória, à incerteza do plano que nunca conheceu e a considerar de muitas torções a serem observadas e verificadas. Ao mesmo tempo, é preciso articular o movimento entre ação, cognição e percepção, do qual nos tornamos, também, aprendizes. O aprendiz, segundo Deleuze (2006, p. 238),

[...] procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode ser sentido. É esta a educação dos sentidos. [...] A partir de que signos da sensibilidade, por meio de que tesouros da memória, sob torções determinadas pelas singularidades de que Ideia será o pensamento suscitado? Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma partida daquilo que traz e transmite a diferença. Não há métodos para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo.

Entre quem propõe e quem atua, cria-se o espaço da produção de si do próprio docente, um processo sem fórmulas, inexacto, claudicante e sem garantias, mas que pode nutrir o desejo do propositor em navegar livremente na criação, como uma primeira dimensão de suas metodologias de ensino. Ao colocar-se à deriva, também o professor-investigador compartilha, com seu grupo, sua própria produção de si, o que, em tese, horizontaliza as relações em meio a tal processo. O movimento produzido colaborativamente, em termos de descoberta por meio da experiência e em termos da experiência como disparadora de dispositivos capazes de contribuir com o processo, opera de forma livre entre o performar e o aprender. Dessa forma, quem propõe a investigação não deve hierarquizar as relações no instante do encontro com seus alunos e colaboradores durante sua condução. Algumas perguntas que nos acompanharam nesta reflexão passam por ideias de artistas e educadores contemporâneos que defendem as relações horizontais, cujas imbricações de poder são móveis e se alternam a partir de seus contextos. Perguntamo-nos, então, para a escrita deste texto: como poderíamos imbricar, em nossas formas de propor e conduzir, algo da prática dos atuantes, ao lançarmo-nos também performativos e formativos, para além de nossos domínios habituais ou daquilo que consideramos já sabido? Como operar com esse livre vagar? Como docente, como posso aprender a aprender? Ou como posso desaprender? Como procurar ver não só o que eu traço como objetivo, mas também o que provoca a perda/cisão de mim no fluxo da criação? Como considerar aquilo que emerge do encontro e torná-lo tema, contratema e/ou noção em jogo? É necessário hierarquizar os processos de investigação em caráter de formação, criação, atuação ou proposição? Enxergamo-nos o suficiente, como educadores, ou estamos “acima da experiência”, já que estamos “permitindo” que os nossos alunos a vivenciem?

Os pensamentos aqui expostos partem do contexto da Rede Internacional dos Estudos da Presença, composta por pesquisadores de Artes Cênicas provenientes de diferentes formações e instituições de trabalho de várias partes do mundo, que, mesmo à distância, encontraram uma forma de praticar e pensar juntos.

Das propostas apresentadas no Dossiê ¹² (2017), nosso núcleo escolheu participar de duas. A primeira foi o *Carregador*, enviada pela educadora e diretora de teatro Carminda André, do coletivo Parabelo da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Esse exercício foi

2 Na primeira fase desta pesquisa em Rede, tivemos como tarefa propor exercícios práticos direcionados uns aos outros, na expectativa de que cada pequeno grupo pudesse experimentar as abordagens e encaminhamentos de seus colegas. Assim, para darmos seguimento à investigação, cada núcleo deveria escolher um dos exercícios ou performances propostos, experimentar suas possibilidades e produzir desdobramentos. Para mais detalhes da proposta, ver a introdução deste livro.

adotado por Cibele Sastre com seu grupo de estudos³ ligado à pesquisa intitulada *Pesquisando a Prática como Pesquisa em dança – metodologias e procedimentos utilizados nas pesquisas guiadas pela prática no RS*, do Curso de Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e realizado em 6 de abril de 2018, na estação sul do catamarã que faz a travessia Porto Alegre - Guaíba, no Rio Grande do Sul. A segunda proposta que escolhemos foi sugerida por Ana Cristina Colla e Renato Ferracini, do grupo Lume da Universidade Estadual de Campinas, e adotada por Tatiana Cardoso, em atividade com as alunas e alunos⁴ do componente curricular *Atuação Teatral II*, do curso Graduação em Teatro: Licenciatura, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, em Montenegro, e ocorreu dentro e fora dos espaços da Universidade, em 5 de abril de 2018. Para que a leitora ou o leitor possa localizar melhor os frutos das duas proposições em questão, apresentamos um breve resumo de cada uma.

Carminda André fez uma proposta sucinta e direta ao ponto: andar de forma errante pela rua, abordar pessoas pedindo para que lhe contem sobre uma de suas dores, que, depois de descrita e comparada a uma pedra, seria colocada em uma sacola e carregada pelos performers:

Errem pela cidade segurando duas sacolas de feira coloridas vazias. Interpele o transeunte e peça para que ele lhe conte uma dor. Para cada dor contada, peça que o narrador escolha uma pedra que dimensione o peso, o tamanho, a temperatura, a textura, a cor dessa dor. Carreguem essa dor com vocês. Continuem errando pelas ruas, interpellando os transeuntes, até não suportar mais carregarem as dores. Na volta à sala de trabalho, em roda, deposite todas as pedras no meio da roda e escolham compartilhar narrativas que lhes atravessaram. Escrevam essa experiência (da narrativa escolhida) para compartilhar com o coletivo (André apud Dossiê 1, 2017, n. p.).

Da outra experiência, Ana Colla e Renato Ferracini fizeram uma proposta detalhada de trabalho prático em três etapas, sendo uma preparatória à outra, com duas ressalvas muito importantes: não há o que acertar e nem resultado esperado. O compromisso com o acerto ou erro deveria estar distanciado da experiência, assim como o compromisso com o desejo de mostrar algo pronto para um espectador, já que a proposta da

3 Alunas participantes da tarefa proposta por Cibele Sastre: Cintia Kovara, Clarissa Brittes e Joeline Lima. Participação da integrante do projeto de extensão Dança Educação Somática e Criação: Marluce Fonseca.

4 Alunas e alunos participantes da tarefa proposta por Tatiana Cardoso: Bruno Marques, Charlene Uez, Joctel Salles, Fayola Ferreira, Lucas Armando Lottermann Peiter, Marina Martins da Silva, Mônica Blume, Pâmela Magalhães e Savana Fuhr Flores.

segunda etapa não deveria configurar uma ação performática. As suas indicações:

Um primeiro momento que podemos chamar de *preparação e ampliação de percepção*, um segundo que propõe *campo com percepção ampliada* e uma terceira etapa que pode ser chamada de *corporificação de afetos*. [...] Dizer também, sobre a segunda etapa do exercício, que será um passeio, uma caminhada pelas ruas ao redor, mas deixar muito claro que esse caminhar NÃO TEM CARÁTER PERFORMATIVO, ou seja, não será uma performance. O objetivo é justamente não chamar a atenção de forma alguma. Proteger-se (Colla; Ferracini apud Dossiê 1, 2017, n. p.).

Em síntese, ainda desta última proposição, sugeriu-se que na primeira etapa fosse feita uma movimentação do grupo todo como um só corpo, na exploração de ações corporais como caminhar, saltar e correr, em seus diferentes ritmos, e construir as ações e movimentos de acordo com uma imagem estímulo: dançar a partir de cada vértebra deixando reverberar no corpo todo, com movimento sutil e delicado, começando pelo pescoço e descendo gradativamente. Sequencialmente, adentrar num espaço mais perceptivo do corpo com estímulos imagéticos e sonoros, deixando espaço-tempo para que o corpo-memória pudesse operar com o que estava sendo conduzido. A segunda etapa seria uma caminhada de trinta minutos pela cidade, sem caracterização performática. A terceira etapa, de volta à sala de trabalho, novamente conduzida pelo proponente, seria uma retomada passiva do que foi realizado, seguido por um acesso à “dinâmica geral do elemento observado” (Colla; Ferracini apud Dossiê 1, 2017, n. p.), e, finalmente, sugeriu-se observar o estado corporal ao entrar e sair dessa dinâmica. Com as duas tarefas escolhidas, nosso núcleo foi a campo, cada uma das professoras com seu grupo de alunas e alunos para a prática e compartilhamento das duas experiências.

Entre Relevos na Paisagem

Para nossa contribuição nesta fase da Rede e a produção deste texto, optamos por não nos determos na descrição pormenorizada de como se deu a nossa prática, mas lançarmos o pensamento sobre algumas aberturas deflagradas em nós mesmas, na posição de propositoras das duas experiências referidas. Queremos, assim, valorizar as entrelinhas, nossos espaços de “desconhecimento” como condutoras, guardando uma intenção primeira de procurar ver o que não vimos durante a realização das duas proposições. Interessou-nos mais perambular sobre uma paisa-

gem do que fazer um mapa descrevendo os detalhes das experiências vividas, assim, perseguimos a ideia de tecer este texto como uma cartografia. Suely Rolnik (2016, p. 23) comenta que, para os geógrafos “[...] a cartografia, diferentemente do mapa: representação de um todo estático – é um desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem”. Considerar-se aprendiz do próprio processo como docente predispõe estar-se disposto a explorar um novo espaço geográfico que suspende o espaço cartesiano e o tempo cronológico, na rearticulação constante de novos movimentos e pensamentos. A intenção então é mais uma vez desterritorializar para não permanecer no mesmo lugar, naquele lugar específico, deixando que as percepções flutuem como mariposas em torno da lâmpada, bruxuleando no próximo e distante, no presente e passado e no real e imaginário. Nesse sentido, o cartografar parece ter-nos indicado um modo para pensar e escrever (e quem sabe propor?):

Cartografar remonta a uma tempestade... Tempestade de escolher rotas a serem criadas, constituir uma geografia de endereços, de registros de navegação, buscar passagens... Dentro do oceano da produção de conhecimento, cartografar é desenhar, tramar movimentações em acoplamentos entre mar e navegador, compondo multiplicidades e diferenciações. Ao mesmo tempo, sustentar uma postura ético-estética de acolher a vida em seus movimentos de expansão segundo implicações políticas do tempo, do perspectivismo, da contingência e invenção (Kirst et al., 2003, p. 91).

Vagamos por pensamentos que vêm do lugar da docência, mas também pelos espaços intersticiais de quem procura inventar, escrever e pensar de novo sobre determinado acontecimento *ad infinitum*. De certa forma, ao escrevermos este texto, traçamos com linhas tênues a cartografia da experiência vivida como docentes através das duas proposições de exercícios, mas também de nossa memória sobre elas, de nossas traduções e reinvenções e, sobretudo, neste caso específico, dos registros feitos pelas alunas e alunos após as duas proposições em questão, que muito atraíam nosso olhar e curiosidade.

E, neste ponto, lembramos do comentário de Maria Falkembach no Dossiê 2 desta Rede: “No ato de formar de cada um, no coletivo, há expansão do detalhe, do oculto, daquilo a que não se dá valor, do não hegemônico” (Falkembach apud Dossiê 2, 2018, n. p.). Essa frase ficou reverberando em nosso processo e acendeu a vontade de olharmos para um elemento pequeno, movente, às vezes até escorregadio em nossas práticas, pois muitas vezes fica oculto a quem propõe, que é a escrita que

nossos alunos e alunas compõem em seus diários de bordo⁵ após os exercícios e atividades vivenciados em aula. A pergunta disparadora para este texto foi: como as percepções e escritos dos estudantes em seus diários de bordo poderiam ajudar a abrir a fenda em nossas expectativas como educadoras e iluminar o pensamento sobre o encontro entre atuantes e propositoras? Assim, tentamos ser um pouco estrangeiras em nosso próprio *metier*, estranhá-lo um bocado, deslizar sobre ele e deixarmo-nos levar principalmente por esses registros dos estudantes. O que poderiam conter e nos dizer? Para deslocar os modos de fazer habituais, ou seja, o professor que ensina e o aluno que aprende, propomo-nos a ser aprendizes dos escritos das alunas e alunos, colocando uma lente de aumento naquilo que ficou da experiência, para ambos, através de seus depoimentos. Optamos em tomar esses escritos como mote de pensamento e aquisição de um novo conhecimento sobre o que foi feito, tentando ver o que poderia estar ali oculto, que então nos colocaria em movimento como propositoras.

Consideramos esses escritos das alunas e alunos em seus diários de bordo como um rastro cujos detalhes nos ajudam a pensar o não hegemônico e redimensionar nosso papel de propositoras. Seus depoimentos funcionam como relevos que foram desenhando a paisagem desse percurso da proposta em rede. Ou, então, esses escritos são imagens que nos instigam a pensar. Imagens, porque dizem mais que apenas uma descrição literal do que foi feito e porque, assim como foram escritas, criam uma paisagem autônoma, para além da representação ou do que foi proposto ou observado na prática, no momento de sua realização. Nelas há um sentido de devir que atravessa sua materialidade, formando uma imagem sensível a ser perscrutada muito tempo depois de ter nascido. No momento fugidio de suas escritas, emanam tempos que se misturam: o presente da tentativa de tradução da experiência em palavras, a memória da experiência vivida no passado e a multiplicidade de sentidos possíveis que as palavras e sensações vivenciadas poderiam suscitar no futuro. Os apontamentos de nossos alunos nos servem como imagens-percepções capazes de nos mover e fazer-nos reaprender com e sobre aquele instante vivido em comum. Ao ter como foco os escritos dos alunos produzidos sobre essas duas práticas, aquelas possibilidades mínimas que deixamos de enxergar como propositoras configuram-se como pequenos sinais ou sintomas daquele mundo de possibilidades que poderíamos considerar, para além do nosso repertório de educadoras, de nossos procedimentos

5 Diário de bordo, ou caderno de aula, ou diário de trabalho. Trata-se dos registros pessoais de cada aluna e aluno sobre as experiências vivenciadas em aula. Em geral, esses registros contêm tudo o que é importante para ser retomado ou guardado: descrições dos exercícios, percepções, roteiro de ações, partituras, coreografias, percursos feitos, idéias, referenciais, tarefas a serem feitas, pontos a serem observados, etc.

para a condução, de nossos objetivos prévios ou resultados esperados. Ou seja, queremos ver aquilo que não foi premeditado pelo que já sabíamos, mas que estaria ali, nascente, pulsante, prenhe de possibilidades em cada depoimento do atuante sobre sua experiência. Uma tentativa de nos aproximarmos, sentirmos mais de perto o que aconteceu naquele encontro, para que possamos, de certa forma, sermos mais dignas do que nos sucedeu:

Estar à altura do que nos acontece [...] se coloca vinculado a competência ética que implica no progressivo conhecimento da virtualidade do si-mesmo, como nos explica Francisco Varela (1995), envolvendo uma espécie de aprendizagem que se nutre da própria capacidade de desaprender e do amor ao futuro por vir. Aprender intuitivamente não se refere apenas a querer outra coisa, a ter vontade de revolução; significa produção de estratégias concretas de resistência e bifurcação em relação às formas atualizadas. O que se revela através de ações corporificadas e imediatas, cognição encarnada que não decorre de regras abstratas, uma vez que a ação ética emerge não como representação de um código de regras morais, mas como o problema que implica em uma disposição para agir de modo imediato, pertencendo, portanto, ao domínio do corpo e dos afetos (Fonseca et al., 2006, p. 86).

Um acontecimento é um evento que se efetua em um determinado lugar e em um determinado tempo, mas também é aquilo que o extravasa, no encontro entre os corpos. Se esse encontro e o próprio corpo são uma multiplicidade de potências e forças, talvez devêssemos “[...] pensar que tipo de procedimentos possibilitam, ampliam e fazem vir à tona essas potências, tanto no trabalho individual quanto em grupo, tanto na formação de saberes quanto em sua transmissão” (Silva, 2019, p. 32).

A palavra sobre uma experiência pode tornar-se também ato, quando as imagens que delas provêm influenciam intimamente novas práticas e desdobramentos. As percepções dos alunos aqui tratadas salvam restos da experiência e ganham o estatuto de sinais para pensá-la, como o X no mapa, o qual, mesmo depois de muito tempo enterrado o tesouro, ainda indica o lugar. Nos seus escritos emanam impulsos e relações que servem para engendrar nosso próprio movimento e imaginação, dessa vez não só como propositoras, mas desejosas de sermos também atuantes através do pensamento artístico-pedagógico.

Nessa cartografia, nossa forma de pensar vagueia por muitos lugares. Viajamos por nossas questões de pesquisa, pelas provocações dos colegas da Rede, pelo contexto de trabalho no qual as duas proposições foram feitas, pelos dois grupos de alunos atuantes, pelos seus escritos e

suas imagens-percepções, pelas nossas maneiras de conduzir e buscar o que escolhemos elevar a cada encontro ou experiência como um acontecimento, além da possibilidade de explorar dúvidas e tantas outras paisagens.

Entre Errar – Cocriar – Ser

O dramaturgista, curador, cocriador e professor de *Performance Studies* da *New York University*, André Lepecki, em seu artigo *Errância como trabalho*, refere-se ao trabalho do dramaturgista de dança como lugar de um “sujeito suposto saber” (Lepecki, 2016, p. 65). Encontramos relações entre esse dramaturgista e a figura do professor ou daquele que propõe um exercício, quando Lepecki (2016, p. 64) afirma, sobre a dramaturgia da dança:

Nesse modo de colaboração relativamente recente na prática da dança – [...] o exercício de questionamento que a dramaturgia vai estabelecer para cumprir sua promessa de colaborar com a composição não é entre *escrita e ação física*. Na verdade, o que nutre a dramaturgia *para a dança e na dança* é a tensão estabelecida entre múltiplos *processos de pensamento não-escritos, difusos e errantes*, e múltiplos *processos de atualização desses pensamentos*.

Seguindo a trilha de reflexões do autor, é interessante perceber como a errância torna-se fundamental para exercer uma função dentro de um contexto de produção artística profissional de dança contemporânea, justamente porque sua maior virtude é o não saber:

Esse método de destruição de um tipo de presunção do saber é o que fundamenta uma profunda interação dialógica, essencial para a atividade do dramaturgista. A dramaturgia emerge graças à capacidade do dramaturgista de ultrapassar uma posição de sujeito de (pré)saber, permitindo que a lógica da peça que está-por- vir se torne atual, concreta. [...] afirmo que o que permite ao dramaturgista operar longe da posição de sujeito suposto saber é errar (Lepecki, 2016, p. 65-66).

Retomando o conceito de dramaturgia de Eugenio Barba, Lepecki (2016) utiliza a ideia de tessitura, que atende não apenas as ações em constante produção pelos integrantes da obra, mas o que disso se

6 O autor cita pioneiros que começaram a atuar com dramaturgia para a dança na década de 1980, como Raimund Hoghe, Pina Bausch, Marianne Van Kerkhoven, Anne Teresa de Keersmaecker, Heidi Gilpin e William Forsythe.

costura com os demais elementos presentes junto aos objetos, atmosferas visuais, sonoras, etc.:

Assim, objetos, temperatura, horário do dia, elementos invisíveis e intangíveis devem ser considerados como ações a serem observadas. Considerar um objeto como uma ação não implica necessariamente uma operação metafórica ou poética (por exemplo, não se trata de ver um objeto como uma ação), mas requer uma aceitação muito literal do fato de que coisas e objetos, certamente agem (Lepecki, 2016, p. 72).

Considerando o exercício do *Carregador*, adaptamos a proposta de André (Dossiê 1, 2017) ao nosso contexto: ocupamos um trapiche onde circulavam pessoas que utilizam o catamarã para fazer a travessia entre as cidades de Porto Alegre e Guaíba. Nesse ponto da zona sul da cidade de Porto Alegre há uma passarela de madeira, sobre a orla do rio Guaíba, onde encontramos pedras de diferentes tamanhos, algumas dentro da água. Utilizamos a seguinte estratégia: duas pessoas ficariam embaixo, localizando as pedras das pessoas que fossem abordadas ao transitarem sobre a passarela. Kovara, uma das atuantes, iniciou um processo de instalação com as pedras que encontrava na orla: havia um tronco e, sobre ele, à frente e ao redor, ela começou a empilhar e agrupar algumas pedras que encontrava. Assim começamos a enxergar, conseqüentemente, o montante de lixo que se encontrava por ali, lixo seco, que ao final da tarefa também recolhemos.

Chegamos ao pôr do sol. Onde estão as pedras? Somos cinco. Trazendo nossas dores, sem pensar porque pensamos nas dores que encontraremos ali, assim... Pesamos mais, ocupamos mais espaço, somos um pouco mais... do que já somos, do que já fomos... estar sendo atento... [...] Contar a história de alguém que vem fazer e ser a dor pra alguém. Desci até as pedras onde o chão de grama e grânulos cultivavam grama e fui estar ali... achamos e achei que as pedras se apresentavam generosamente fazendo pose de lua... prontas para ser estar influindo e fuçando representações sem medo... o desaguear de alguém na sua dor. Achei bonitas as pedras que se apresentavam com a produção luminosa quente do sol... A beleza e as vozes delas foram tantas que me perdi... nelas Belezas retas não existem. Dores são na espiral... beleza. Retas são pedaços de caminho

acontecendo em algum lugar. Fiquei na beleza das pedras que podiam ser dores belas (Kovara apud Dossiê 3, 2018, n. p.)⁷.

O relato oferece um olhar errante em face do contexto ao qual chegamos para realizar a tarefa. “O espaço aberto, os passantes, as pedras, o rio, as dores, o pôr do sol...” (Kovara; Dossiê 3, 2018, n. p.). Um olhar poético adentrava o ambiente para a execução daquilo que o *Carregador* nos sugeria. Para Kovara não havia intenção de performar a chegada, mas deixar-se afetar pelo momento, sem a intenção de afetar aquele outro que nos olha quando em performance, ou seja, sem chamar a atenção. Seu olhar, carregado pela convicção da ação dos objetos pedra, tronco e demais elementos, fê-la produzir um expositor de exemplos ou metáforas para as dores daqueles passantes que eram abordados por suas colegas: qual é a cor, o tamanho, a forma da tua dor? Qual daquelas pedras tu escolherias para ser tua dor? Eu vou carregar tua dor... A própria proposição, no caso, requer a convicção acima referida por Lepeki (2016) na qual objetos podem agir: as pedras são dores e uma pedra pode mover, tem forma, tamanho, cor, textura, peso e impulso, elas agem e fazem agir. Adentrar o universo poético dessa ação é adentrar o universo poético da proposição da autora ou dramaturga dessa tarefa. Conduzir é cocriar com todas as participantes que, por meio de suas interpretações daquelas proposições tão simples, geraram multiplicidades de sentidos.

Em outro comentário de uma das participantes do mesmo grupo:

Muito interessante a prática desta performance, tentei me colocar no lugar do outro, me aproximar da dor alheia, ser solidária sem ser invasiva. Carregar a dor alheia seja qual for é incômodo, pesa física e emocionalmente, a energia da dor fica impregnada naquelas pedras que ficaram em forma de escultura no acesso ao catamarã. Deixar as pedras lá me fez pensar que toda a dor sublimou ali mesmo (Lima apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Essa colocação e a partilha dos relatos após termos realizado o *Carregador*, naquela tarde, levou-nos a outras questões pontuais, como: isso que fizemos foi uma performance? Qual o estado corporal que preciso ter para fazer esta atividade? É a performance que instaura um estado de corpo (olhar poético, atitude errante) ou é o estado de corpo que instaura a performance? Colocar-se em atitude de um pesquisador em campo, como é o caso nas pesquisas etnográficas, entrando em sintonia com

7 Sobre a transcrição feita aqui de todos os depoimentos dos alunos e das alunas, procuramos conservar o modo original de suas escritas, assim como nos foram enviados. Eventualmente fizemos pequenas alterações em algumas configurações do texto e pontuações, em prol da linguagem culta, procurando conservar, porém, seus sentidos originais.

as pessoas ali presentes, configura performance? A diversidade das abordagens de cada uma de nós aos transeuntes foi rica, exigiu que problematizássemos o lugar de partida para a interação. Quando começa? Já começou? O que consideramos performance nesse contexto?

Colocamo-nos diante de, pelo menos, duas visões distintas de performance operando simultaneamente na mesma atividade: a arte da performance⁸ e os estudos da performance⁹. Como proposição, não se instituíram regras limitadas a priori, a experiência e o encontro eram fatores de percepção, cocriação e aquilo que ficou em uma mistura de entendimentos: coleta de dados x performance. Chegamos ao ponto de problematizarmos algo já muito discutido, que é a relação entre uma atividade como essa e a dança. Outra vez a pergunta que põe em dúvida e contribui para pensarmos sobre nosso campo de atuação, quando processo e produto se confundem na partilha de nossos diários: estamos nutrindo nossos estados corporais para criarmos uma performance ou já fizemos uma performance?

A multiplicidade de questões emergiu principalmente das diferentes relações que cada integrante teve com seus estados corporais para o encontro com transeuntes, pessoas completamente alheias a qualquer processo de trabalho ou reflexão desenvolvido por aquele grupo. Algumas aproximações foram mais coloquiais, outras mais performáticas, indo direto ao ponto: “eu sou um carregador e quero carregar a tua dor: qual é a cor da tua dor?”, era o que dizia Brittes (Dossiê 2, 2018, n. p.) aos transeuntes. Outras usaram de estratégias de aproximação de inspiração pedagógico-etnográfica¹⁰, sobretudo com as crianças que por ali também estavam. A etnografia performativa dessas abordagens foi configurada quando Lima (Dossiê 2, 2018, n. p.) perguntou à propositora algo que ela não soube responder diretamente às suas interlocutoras, que lhe disseram: “queremos acompanhar as atividades de vocês, vocês têm um blog, um site, um canal para estabelecermos uma conexão?”. Quem conduzia a tarefa também teve dificuldade em responder à aluna, confessando ser esta uma de suas dores do momento, ou seja, não ter um canal para man-

8 A arte da performance ou *performance art*, movimento oriundo das Artes Visuais que confere ao corpo o suporte central da arte, trouxe ao campo da dança nutrientes para novos arranjos sobre o corpo que dança e noções de técnicas corporais.

9 Os estudos da performance, inaugurados pelo encontro entre o diretor teatral Richard Schechner e o antropólogo Victor Turner, problematizam o estudo da atuação na vida e na arte, considerando quatro categorias de existência: ser, agir, atuar e estudar a atuação (Ver Schechner, Icse e Pereira, 2010).

10 Por exemplo, ao abordar cada um, havia um momento de apresentação pessoal, apresentação do objetivo da pergunta, para então perguntar ao transeunte. Mas, antes disso ainda, havia uma aproximação informal, com perguntas comuns ao ambiente de espera: conversas sobre o clima, sobre horários da barca, sobre a criança que está junto, perguntas sobre a família, assunto que corre de acordo com a conversa.

ter a conexão com o público. Novamente a condutora é tomada pelo próprio jogo que propõe: “[...] então qual é a forma desta tua dor, qual a cor... perguntam as transeuntes abordadas fazendo um lindo reverso do jogo a que foram convidadas” (Sastre apud Dossê 2, 2018, n. p.). A dinâmica das relações naquele *Carregador* foi cheia de surpresas, que, sem esse vagar entre proposição e atuação, não teria enriquecido de forma tão intensa e física as discussões que seguiram no grupo de estudos. Aqui, a produção de si acompanhou a prática performativa de modo a atravessar qualquer representação que tentasse se instaurar na ação antes da relação entre propositora, atuadoras e público, reforçando a potência do encontro como jogo e como constante produção de si.

Lepecki (2016) volta a nutrir essa analogia: “No mesmo momento em que o ponto de partida para criar uma peça de dança não é mais a técnica, o enredo ou o texto, mas a aceitação de vagos (e, contudo concretos) campos de heterogeneidade, um novo tipo de trabalhador surgiu no estúdio de dança, o dramaturgista” (Lepecki, 2016, p.74). A heterogeneidade citada pelo autor é encontrada nas salas de aula dos cursos de graduação em dança e teatro, onde o próprio dançarino ou ator torna-se também, muitas vezes, o coreógrafo, o encenador e teórico, impossibilitando a busca por uma homogeneidade da técnica nas aulas regulares dos cursos. Se para alguns isso pode ser visto como um desafio a ser superado pelo ensino rigoroso das técnicas específicas, para outros, errantes, é visto como a riqueza do encontro dos diferentes, cujo resultado final desconhecemos, mas cujo caminho para o conhecimento podemos trilhar a cada encontro.

Assim como o dramaturgista, o professor-investigador conduz, cocria e torna-se tão aprendiz quanto seu aluno do processo que ele mesmo está a criar. Talvez isso possa ilustrar o engajamento de docentes como eternos aprendizes, desejosos da multiplicidade de formas de expressão artística que renovam constantemente a diversidade de estados da arte.

Entre Dentro e Fora da Sala: a poética dos espaços e seus impactos na imagem-percepção

Conscientes de que o ambiente de aprendizagem muitas vezes se dá na separação entre aulas ditas teóricas e outras ditas práticas, os espaços ocupados para essas aulas passam também por naturalizações que, muitas vezes, reduzem suas definições. Somado a isso, naturalizamos o ambiente da arte nas escolas como transgressor em relação ao espaço tomado pelos alunos e alunas nas atividades de aula pertencentes a outras disciplinas. Seguidamente nos deparamos com situações desconfortáveis

em um ou outro espaço: na sala de aula com cadeiras, precisamos de espaço para uma reflexão prática, bem como, por vezes, o espaço vazio da sala prática carece do conforto de uma cadeira com braços, que orienta a posição verticalizada do corpo a auxiliar na organização mental, ou de uma classe, para escrever aquilo que precisa ser registrado da prática ou da teoria em questão. Para além das idealizações dos espaços de sala de aula, a questão sobre como nos tornamos questionadores e somos questionados, como professores nos processos de ensino-aprendizagem em cursos de arte, passa, necessariamente, pelas relações corpo-espaço. O dançarino, terapeuta do movimento e pesquisador Hubert Godard nos ajuda a perceber que

Não existe contato com o espaço fora do tempo e da história. O contexto e a minha história dão a condição qualitativa do que pode acontecer em termos de gestos corporais e movimento. E por que isso? Porque o espaço de fato não existe; é um espaço de ação. E esse espaço de ação é fenomenológico, se você quiser. O fenômeno do espaço tem base sensorial, é único para cada pessoa e dependente do tempo (Godard apud Mchose, 2006, p. 34, tradução nossa).

Ele também nos lembra que todo espaço é impregnado por uma expectativa. Portanto, a disposição dos objetos em um dado espaço alimenta a expectativa de seu uso, de sua coreografia. Nesse sentido, a transformação de uma sala previamente coreografada, no caso com cadeiras e classes, e prenhe de expectativas, é necessária para ativar o “ser”, o “agir” e o “atuar” de todos os envolvidos em processos criativos, por meio de suas subjetividades e do modo como o espaço fenomenológico afeta os gestos de corpo inteiro. As proposições adotadas pelo nosso núcleo incidem de modo importante sobre a relação corpo-espaço ao aderir a atividades no espaço urbano, com ou sem interação com transeuntes. Necessariamente as tarefas evidenciaram os espaços de ação e de inscrição de si (Sastre, 2015) nos contextos das tarefas, pronunciando, também, evidentemente, a inscrição de si das propositoras, cujas expectativas só poderiam ser cocriadas com todos os participantes. Esse jogo de expectativas de quem propõe é imediatamente redobrado pelas imagens-percepções da cocriação, pela necessidade de minimizar a condução e proporcionar a valorização e partilha do espaço subjetivo de cada um, desestabilizando qualquer intenção de certeza. Caldas comenta:

A pedagogia de hoje se complexifica: não se trata de adestrar o corpo numa técnica erigida como modelo transcendente (se é que algum dia isso mereceu ser chamado de pedagogia), mas de dar consciência, sensibilidade e compreensão quanto a deter-

minados modos de mover, de problematizá-los como aprendido. Trata-se menos de reproduzir formas do que experimentar forças, atualizando em movimento o circuito estabelecido no corpo como composição, ou formulando-o como improvisação. Num ou noutro caso, é uma dimensão de presente (ou apresentação) aquilo que procura atravessar o corpo hoje, tanto nos espaços pedagógicos quanto nos cênicos (Caldas, 2009, p. 42-43 apud Paludo, 2015, p. 100).

A arte da performance, especificamente entendida como uma arte de fronteira (Cohen, 2002), permite-nos navegar nas multiplicidades do estado da arte, vagando pelas Artes Cênicas e artes do corpo. Assim, a provocação do professor de arte-educação na *Penn State University*, Charles Garoian, direcionada à educação escolar, reitera e traz foco ao método já em andamento em nossas tarefas e questionamentos:

O que aconteceria se o currículo escolar, assim como a produção da arte da performance consistisse de contradições performativas divertidas? Será que ideias contrárias, imagens e ações introduzidas em sala de aula re-editariam/resgatariam a questão da familiaridade cultural, como o fazem na arte da performance? Desafiariam os pressupostos determinados social e historicamente de arte e cultura aprendidos na escola em contraste àqueles que os estudantes trazem de seus respectivos backgrounds culturais? (Garoian, 1999, p. 1-2, tradução nossa).

Muitas vezes, a atividade, assim como é encaminhada, não é suficiente para a emergência das singularidades dos *backgrounds* culturais, dos agenciamentos pessoais e políticos e suas contradições. Menos importante para definir se *Carregador* foi ou não uma performance, o processo desenvolvido por meio de nossas heterogeneidades e novas ações como produtores de dança é gerador de questionamentos fundamentais para nossas práticas e suas não rotulações. Esses questionamentos operam por meio das imagens-percepções descritas em nossos compartilhamentos. Outra vez Kovara vagueia entre a tessitura de sua performAção:

As dores. Algumas foram escolhidas e se rechearam de mais eus. Uma voz pergunta o que nós fazemos ali. Alguém que teve tempo porque esperava. Quem espera vê outras coisas. Pedi assim sua dor. Seu silêncio e olhar me acalentaram. Ficou um tempo caminhando entre as pedras e eu. Ficamos assim um tempo juntos. Sua dor foi tomando forma e conversou com a poesia das pedras em acumulação concêntrica de belezas na diversidade latente da vida. Uma delas o chamou pelo primeiro

nome... sem entender ele a ouviu... sedimento de cimento com várias pedras juntas numa outra só... é assim minha dor... vou levar pra ti. Sorriso solto na profundida de quem foi. A espera encontrou a dor e a pedra encontrou representação. Eu encontrei a síntese (Kovara apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

A prática *Carregador* operou por meio da pedagogia da performance, produziu e afetou a imagem-percepção de um espaço capaz de nos unir, mesmo sendo ele outro espaço-tempo dado ao encontro.

Entre Ver e Ser Visto: uma saída para fora daquilo que pensamos que sabemos

Do experimento feito a partir da proposição sugerida por Colla e Ferracini, Flores (Dossiê 2, 2018, n. p.) escreve, como aparece em parte da epígrafe que abre este capítulo: “Sou pega de surpresa todas as vezes que eu acredito que não tem mais nada para ver e de repente: eu sou vista por alguma coisa”. Ao sair na rua, após o trabalho preparatório na sala, a atuante deixou-se tomar pelo imprevisível quando, ao esgotamento dos olhos habituais, cedeu àquilo que o encontro com a árvore proporcionou. É necessário deixar-se ver. Abrir o espaço entre o que vemos e o que nos olha, como coloca Didi-Huberman (1998, p. 29): “O que vemos só vale – só vive – em nossos olhos pelo que nos olha. Inelutável porém é a cisão que separa dentro de nós o que vemos daquilo que nos olha. Seria preciso, assim, partir de novo desse paradoxo em que o ato de ver só se manifesta ao abrir-se em dois”. Na cisão entre ver e deixar-se ver pela árvore, abre-se o espaço para as forças que ali agem. Nesse movimento, não é mais a lógica da aluna que determina a ação que a faz seguir as determinações do exercício, mas é um tanto de desobediência – a si mesma e ao comando – que faz o corpo assumir a posição certa, aquela relação íntima com o tronco da árvore, a grama e a terra rala do canteiro. A indicação de “deixar-se ver” não foi um dispositivo da proposição, mas a própria escuta da atriz, no espaço cingido entre ver a árvore e deixar-se ver por ela, que modulou seu corpo e o fez raiz, modificando a costumeira paisagem noturna à beira de uma rua da cidade. “Quem olha, olha de algum lugar” (Chauí, 1988, p. 35). É preciso deslocar a visão de um lugar mais alto, privilegiado, daquele que vigia, domina, administra ou governa, para um olhar paritário, da relação e do meio. Ver e deixar-se ver demanda um exercício, uma descida das alturas de quem acha que detém o poder (da visão ou do conhecimento) para o plano do sensível. Exercitar o olhar, não daquilo que eu quero ou espero ver, não o olhar que busca um referente do sujeito propositor, mas um olhar que descobre, improvisa-

damente, algo que ainda não conhecia. Deixar-se tocar, mudar o próprio estatuto do atador ou, em nosso caso, de propositor e deixar-se portar em uma espécie de transmutação, alguém que se deixa afetar – e transformar – pelo que vê. Assim como a atadora abre a fenda de seu olhar e deixa-se levar pelo “olhar da árvore”, quem propõe o exercício pode encontrar, nesse gesto, um sinal para mudanças de percurso daquilo que tinha previamente determinado, ao deixar-se também ser visto pelo movimento da atriz. Como desdobrar aquela proposição premeditada, agora que ela toma seu próprio rumo, ou seja, um rumo inesperado diante de meus olhos? Como segui-la ao invés de conduzi-la? Eleva-se o olhar pela intuição, que se torna para além da própria perspectiva, para além do próprio sujeito, um atravessamento, uma mistura:

Esse olhar que se apercebe atento, penetrante, atravessador e reflexivo é o de um olho *perspicax* (perspicaz, engenhoso) que vê *perspicue* (claramente, manifestamente, evidentemente) porque dotado de uma qualidade fundamental que reencontra no visível e que, dali, por mutação, transmite ao espírito e ao intelecto: a *perspicuitas*, clareza e distinção do transparente (Chauí, 1988, p. 37).

Mas a transparência, além de permitir a transmissão dos raios de luz através da substância, revelando o objeto, também o modifica, já que evoca outra sensação, talvez aquela que nos faz imaginar, pensar e indagar: mas aquele objeto seria ainda uma outra coisa? Apreciação sutil, que funciona extracognitivamente, o “saber do corpo”, conforme pontua Rolnik (2018, p. 54):

Nessa esfera de experiência subjetiva, somos constituídos pelos efeitos das forças e suas relações que agitam o fluxo vital de um mundo e que atravessam singularmente todos os corpos que o compõe, fazendo deles um só corpo, em variação contínua, quer se tenha ou não consciência disto.

Para deslocarmos o ponto de vista cheio de nós mesmos, do que acreditamos ser certo ou errado, produtivo ou não, é necessário distender o tempo e o espaço para ceder às forças e formas que podem se dar no encontro. Ver é mais imergir que contemplar. Aprender a subjugar-se à declinação do ser e seguir o exemplo da própria árvore:

As plantas coincidem com as formas que inventam: todas as formas são, para elas, declinações do ser e não apenas do fazer e do agir. Criar uma forma significa atravessá-la com todo seu

ser, como se atravessam idades ou etapas da própria existência (Coccia, 2018, p. 6).

Marques (Dossiê 2, 2018), outro participante da tarefa, em sua imagem-percepção, formula uma espécie de cisão. Dessa vez é o próprio atuante que se vê dividido em dois, deslocando-se para fora dele mesmo, como autor da ação, mas também como observador de si, o que o faz ampliar a experiência de aprendiz do próprio processo. Não mais alguém conhecido, mas uma espécie de estrangeiro de si mesmo que experimenta novos modos de existência, diante do que percebe:

Quando me observo observando algo, alguma situação, algum lugar, alguém, seja o que for, eu me vejo de fora, eu me vejo observar, eu me vejo em uma conversa comigo mesmo, me vejo arquitetando construções, criando mapas e listando conceitos sobre o que estou a ver. Quando consigo juntar as duas ações me vou, saio de mim, me perco, me acho, me (re)coloco e transformo todo esse trajeto no que pode ser conhecimento sobre o que observava (Marques apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

O que poderia se transformar em outro conhecimento senão algo diferente das formas e conteúdos daquilo que já sabemos? Certamente algo diferente acontece quando nos deslocamos também de nós mesmos. Para ver diferente, é preciso experimentar-se diferente. Aprendermos a depararmo-nos com aquilo que é surpreendente, fresco, um ar novo, uma ideia nova que nos move sem que nem suspeitássemos dela. Mas é claro que isso exige um exercício: “Para o nosso olho é mais cômodo, numa dada ocasião, reproduzir uma imagem com frequência já produzida, do que fixar o que há de novo e diferente numa impressão: isso exige mais força, mais ‘moralidade’” (Nietzsche, 1992, p. 92). Os recortes, de um processo prático, de uma proposição ou de uma escrita, também são professores. Na lacuna, na fissura, os devires pululam, como pequenas conchas brilhantes que se oferecem para serem colhidas em um passeio despretenso à beira mar. As lacunas são os espaços profícuos para os desvios, são passagens, cruzamentos, encruzilhadas que nos predispõem a pensar de novo, a pensar melhor. No gesto ainda não feito ou não sabido, produzem-se outras formas, outras visões, o contínuo do movimento que escorre insistindo em promover sua própria vida. Em criação, podemos, a cada instante, aprender a tecer as redes de significações que surgem entre atuantes e propositores, as forças que agem para além de um sujeito ou de um tempo e espaço específicos e para além do próprio ato de fazer habitual. Aos propositores, diante da condução do exercício, permitir-se deixar seu corpo ser levado pelo que observa, deixar-se balançar, como fez o corpo do ateador frente a teia de aranha:

[...] Vagueio sobre um asfalto mal finalizado ao som dos meus próprios passos. Vejo uma aranha no centro de sua teia. Sua cor é indistinguível por ser noite, mas o que eu vejo é uma mistura de marrom com dourado, pois está banhada pela iluminação urbana amarela gerada por grandes postes. Ela move-se com estímulo externo, o vento, dando a impressão de embalar-se numa rede, que me desperta lembranças felizes. Permito-me balançar na minha rede imaginária, em frente da casa de uma pessoa que não conheço, numa rua pouco povoada. Passam carros e diminuem a velocidade, fico nervoso achando que vão chamar a polícia, ou me insultar, mas nada de ruim acontece. Volto a observar mudando os ângulos e percebo que de longe sua teia tão fina não aparece, por um lado ela se camufla com o fundo verde que recebe tons de dourado pela iluminação predominante, de outro vejo que ela não está sobre, mas sim sob a teia, observando o céu, um céu estrelado. Na direção do seu olhar vejo uma estrela que parece piscar para nós (Ferreira apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Para ver uma pequena teia de aranha, é necessário ajustar o foco. Mover a lente do geral, do genérico, fazendo-a convergir de vez em quando ao pequeno, ao ínfimo, até nos tornarmos, talvez, como a própria aranha, que, pela teia, espera e promove seus sentidos. Como sentir o encontro fugaz e minúsculo de Ferreira com a teia e fazê-lo se propagar em meu corpo de propositora, que, por ressonância, poderia provocar outras ondas e vibrações em minhas ideias, voz, olhar e condução até chegar ao restante do grupo e trabalho?

A professora-pesquisadora seguia seu plano, seguia as indicações da tarefa dada pelos colegas da Rede. Acompanhava os pequenos encontros dos alunos e alunas com a cidade. Observando, tentava fazer suas ligações, suas associações, atenta ao que o processo poderia pedir como condução, como encaminhamento para o exercício. Mas eram tantas coisas que ela via, tão heterogêneas, tão diversificadas nas relações que cada aluno fazia com a rua, com a árvore, com o poste, com a calçada, com os passantes. Pareciam sonâmbulos levados por seus sonhos, pareciam sonhar acordados. Faziam um contraste louco com as pessoas da cidade que, ao passarem por eles, às vezes ralentavam sua caminhada apressada, alguns curiosos e outros solícitos, no caso de alguém estar precisando de ajuda. Nesse momento, a propositora não sabia como levar adiante a tarefa estrangeira, talvez por sentir-se afastada de seus modos de fazer habituais e certos, que lhe davam algumas garantias. Ajuda-nos a pensar o depoimento que outra atuante escreveu:

Saí da primeira parte do trabalho muito triste, por ter me obrigado a sair das minhas raízes. Eu queria ter sentido mais, eu queria ter me entrelaçado mais forte e mais apertado. Fui me entrelaçando lentamente, graduante, e senti que não completei o que eu queria. Saí incompleta pra rua, e por conta disso, tudo o que eu via, todos os objetos, eu encarava com pessimismo ou ironia (Fogaça apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Ao propor um exercício que não conhece, que nunca tinha experimentado, muitas vezes o desconhecido se traveste de descrença. Diante da incerteza de como seguir, talvez possamos pensar que não existe um determinado resultado a ser alcançado, mas que se deve construir, sim, a crença no próprio processo em curso. Nas ações, na relação entre os atuantes, nas aberturas causadas pelos descaminhos de cada um, novas oportunidades de acreditar, nem que seja naquele sentimento de vazio que surge ora aqui ora ali. Parecido com aquele com o qual outro atuante se depara:

Todas as coisas se transformam. Buraco parado entre árvores. Símbolo de vida, estações. O buraco parado tapado com telhas que formam a letra A. O choro que vem quando eu o sinto, quando em meu corpo perpassa o vácuo. As mãos densas enrijecidas apertam essa terra que um dia estive no fundo profundo. Põe para fora, vejo as raízes, água ali no fundo, parada. Entre árvores, a telha se quebra fácil, o barro antes terra endureceu, o buraco parado ainda continua ali. Ah o buraco, experiência do vazio, do eco joga luz no fundo da água parada. Na esquina há música e chopp há (des)encontros. Eu entre árvores. Já não me ocupa, o que me preocupa tanto o buraco tapado como forma de letra A. O barro que deixo. A obra que para. Ilumina, experiência (Salles apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Assim como o buraco formado entre as raízes de uma árvore lembraram do vazio do próprio atuante no instante de sua descoberta, muito pode ser colhido ao atravessarem-se as raízes, a árvore, as estações e o sentir da emoção que comprova as transformações que esse mesmo buraco pode provocar. Eco, joga e luz que iluminam a percepção de uma experiência. Em outro depoimento há a constatação do vazio, naquele ponto que suspende – e promove – a busca pelo que ainda não sabe:

Vazio. É assim que começo me sentindo. Numa sala vazia, com meu corpo vazio, enraizado no chão, onde através destas raízes me conecto a outros corpos também vazios. Nenhuma imagem, cheiro ou sentimento chegam até mim, mas me per-

mito seguir em frente sem me apegar a este fato. Deixo que meu corpo construa suas novas imagens e sensações [...] (Peiter apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Quem propõe também pode evocar o saber do próprio corpo, que pode gerar as novas imagens e sensações que pedem para existir na proposição da tarefa. Diante do inapreensível do trabalho do grupo que se expandia em, pelo menos, três quarteirões da cidade nos arredores da universidade, da infinidade de possibilidades que se configuravam e diante do muro que se erguia entre o que a professora já sabia e o que desconhecia, como partícipe de uma nova experiência, criar associações pode dar uma nova luz e ajudar. Didi-Huberman comenta que, ao dispormos imagens diferentes lado a lado, abrem-se relações infinitas, inimagináveis. Cada olhar traça suas próprias relações entre imagens diferentes, ganhando uma maior dimensão e possibilidades de sentido. Ao vagarmos entre uma ou mais imagens, necessariamente, criam-se analogias, são pequenas semelhanças que nos fazem pensar. Ele comenta:

[...] O que conta é esta faculdade de fazer proliferarem as semelhanças até que surja algo como um ritmo estrutural característico. A proliferação das semelhanças está ligada ao quimérico, e mesmo ao alucinatório ou à desmedida hipocondríaca; mas o reconhecimento dos ritmos depende de uma sensibilidade particular às saliências e às pregnâncias, isto é, às morfologias objetivas (Didi-Huberman, 2003, p. 123).

Ao evocar as semelhanças que se atualizam no momento da descoberta e não aquelas semelhanças provocadas por nossos conhecidos modos de fazer, às quais teimamos em convergir todo e qualquer processo, sempre e mais uma vez, encontram-se algumas analogias que funcionam como pequenos signos ou dispositivos que nos golpeiam, acordam-nos, desconstroem-nos. São como ritmos que podemos seguir. Na relação entre as diferenças, podemos tentar nos aproximar melhor das sensações e descobertas dos atuantes, ou seja, elevar as semelhanças entre quem atua ou quem propõe, por exemplo, ou, então, verificar as relações que podem surgir entre a heterogeneidade de possibilidades que estão sendo evocadas no momento do exercício. Com a experiência de nossos alunos e alunas, podemos aprender a desaprender, aprendermos de novo, diferentemente. Em sua deriva, diante de seu próprio vazio, talvez a professora-investigadora se pergunte: eu preciso organizar tudo isso e levar a algum lugar? Sou eu quem devo determinar o caminho? Devo evocar outros exercícios ou procedimentos que já fiz ou já sei que dão certo? Esse instante, essa multiplicidade de possibilidades, deve necessariamente

ser direcionada por mim? Ou então, eu poderia simplesmente entrar também, nesse fluxo, nesse ritmo e deixar acontecer e confiar naquilo que eles estão percebendo ou sentindo? Já que estou propondo algo que nunca propus, posso, quem sabe, desfrutar também desse buraco, acolhê-lo e ver aonde ele me leva? Os atuantes seguem livres em seus experimentos, despojados de qualquer busca por resultados, podemos seguir o exemplo de seus corpos. Trabalharmos em relação a eles, com nossa própria imaginação. Didi-Huberman lembra de Baudelaire:

Há muito tempo que digo [...] que a imaginação é a mais científica das faculdades, porque apenas ela compreende a analogia universal, ou o que uma religião mística chama de correspondência. Mas quando quero mandar imprimir essas coisas, dizem que sou louco – e sobretudo louco por mim mesmo – e que odeio os pedantes apenas por minha educação falha. – O que há de certo, porém, é que tenho uma mente filosófica que me faz ver claramente o que é verdadeiro, até mesmo em zoologia, embora eu não seja nem caçador nem naturalista (Baudelaire apud Didi-Huberman, 2003, p. 121).

Mas para imaginar é necessário deixar-se afetar, criar a chama, apaixonarmo-nos por aquilo que pode surgir de verdadeiro no encontro. “Ver claramente o que é verdadeiro” não passa por encontrar a Verdade ou uma verdade. A verdade aqui está mais relacionada a uma fé, consiste em acreditar que os afetos que surgem no instante do encontro entre os corpos são suficientes para indicar a direção, como pequenos sinais que pedem para serem reconhecidos, sem sabermos ainda por quê. Os propositores, com seu “olhar de fora”, distanciado, poderiam facilitar o reconhecimento desses sinais dirigindo-os aos alunos e alunas, e, no momento que estes os captam, convém que nós exercitemos então o nosso desaparecimento, já que o caminho foi aberto. Muito aconteceu. As correspondências suscitadas naquele momento da experiência, da realização da tarefa, ainda podem pulsar em quem conduz e as percepções e sensações de cada atuante permanecem, cravadas em suas peles. A cidade ficou prenhe de outros devires, intensidades, sementes que podem ou não germinar em suas singularidades, conforme o desejo ou o cuidado que predispusermos, todos nós, coparticipantes da sua concepção e criação. Em seu depoimento, outra atuante escreveu:

Água, mar, estou afundando e volto, as ondas que se chocam com as pedras ou a areia na beira da praia, a areia densa nos meus pés, uma caminhada. A casa da minha avó, o pátio grande e o balanço vermelho pendurado na frente da casa, estou nele, o vento passa pelos meus cabelos. Conforme vou mexen-

do o restante das vértebras essas memórias vão se desenvolvendo. Penso em neblina, chuva, a chuva inunda o pátio (Silva apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Seria aquele que propõe quem deve formatar intensidades, memórias, impulsos ou as novas formas desejosas em nascer? Ou nos compete mais estarmos sensíveis e permitirmos que o próprio processo encontre a sua melhor forma de fazê-las fluir? Encontrar um outro jeito de reorganizar os encontros, reconhecer as multiplicidades no acontecimento, evocar o próprio saber-viver do propositor junto com seus alunos e alunas, ou seja, viver com e para a potencialização da vida e não seu adestramento. Deleuze diz (2006, p. 48):

[...] nada aprendemos com aquele que nos diz: faça como eu. Nossos únicos mestres são aqueles que nos dizem ‘faça comigo’ e que, em vez de nos propor gestos a serem reproduzidos, sabem emitir signos a serem desenvolvidos no heterogêneo.

Tanto a proposição de André quanto a de Colla e Ferracini, em estudo, ao proporem ações no espaço da cidade ou fora da sala de aula, deram condições de emergência àquilo que convidava à reflexão, posto que os espaços abertos ampliaram a interlocução, a cocriação e a inquirição de todos que delas participaram, incluindo os transeuntes: “Um homem parou, olhou demoradamente para o rio e falou: – O rio morreu! Muito triste né? Se fôssemos índios isso não tinha acontecido. E seguiu andando... no final ele pediu desculpas por não ter escolhido a pedra” (Lima apud Dossiê 2, 2018, n. p.). Esse encontro moveu também a propositora:

Escutei parcialmente a conversa do homem triste com o rio. Ele também disse que é por isso que a nação está assim, tudo culpa da civilização. Se fôssemos índios nada seria do jeito que é agora. Eu acho que essa seria uma pedra impossível de carregar, caso ele tivesse escolhido alguma. Sobretudo naquele dia seis de abril, para mim (Sastre apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Lepecki (2011, p. 49) comenta:

Coconstitutivas uma da outra, poderiam dança (ou ação política imaterial) e cidade (fazer legislativo-arquitetônico material) encontrar-se e renovar-se numa nova política do chão, numa coreopolítica nova em que se possa agir algo mais do que o espetáculo fútil de uma frenética e eterna agitação urbana, espetáculo esse que não é mais do que uma cansativa performance

sem fim de uma espécie de passividade hiperativa, poluente e violenta que faz o urbano se representar ao mundo como avatar do contemporâneo? Podem a dança e a cidade refazer o espaço de circulação numa coreopolítica que afirme um movimento para uma outra vida, mais alegre, potente, humanizada e menos reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular?

Usando a ideia de performance como crítica e da arte como transgressora, é importante dar visibilidade ao componente crítico e transgressor que torna possível o que, socialmente, em muitos momentos, é impossível. Por outro lado, ao dar permissão ao impossível, abrem-se rupturas para a produção de si no mundo, seja por meio de uma catarse, que catalisa forças que tanto poderiam gerar ações consideradas ilegais ou patológicas, quanto aquelas que abrem o corpo/mente para questionar modos de pensamento e ação condicionados pelo universo do próprio ensino da arte. Não há como convidar o aluno e a aluna a questionarem o estabelecido sem que quem propõe também se questione. Se não nos convidamos a esse questionamento, seguimos coreografando à maneira “[...] reprodutora de uma cinética insuportavelmente cansativa, se bem que agitada e com certeza espetacular”, retomando Lepecki (2016, p. 49). Ao convidá-los a questionar o docente é chamado a revisar o que entende como dança, como teatro e como performance, e, conseqüentemente, o que entende pelo seu próprio papel de educador.” É preciso aceitar que existem definições, mas que também existem potências nas indefinições.

Podemos pensar que, devido às contingências de nossos papéis, de nossas atribuições, de nosso fazer e saber, determinados procedimentos ou desdobramentos de uma proposta de exercício converjam para o que nos seja possível ou útil em determinado momento, mas seria essa a emergência, o motor principal a guiar nossa postura diante de um processo hoje? Se nos predispomos a despertar, naqueles que atuam, justamente o risco, a novidade e a abertura, nós, que conduzimos, permitimo-nos a mesma disponibilidade? Tiago Porteiro, da Universidade do Minho, pesquisador da Rede, ao descrever sua posição na tarefa que escolheu propor, contribui à reflexão:

[...] ter maior disponibilidade para receber e analisar tudo o que se foi produzindo ao longo desta sessão de trabalho experimental, proporcionando-me um mais vasto espaço de ‘liberdade’; passei, deste modo, a integrar de uma forma mais efetiva o círculo dos participantes, ao invés do lugar dito ‘central’ e a partir do qual a atenção poderá, tendencialmente, orientar-se (Porteiro apud Dossiê 2, 2018, n. p.).

Nossos alunos ou os atuantes que corporificam o exercício o fazem a partir de um paradigma primeiro que é o de ser aprendiz. Seguindo o exemplo do atuante, o professor errante também é aprendiz de seu processo e, através de seus alunos, é constantemente convidado a reacender a própria imaginação e curiosidade:

Alguns desses caminhos e algumas dessas veredas, que a curiosidade às vezes quase virgem dos alunos percorre, estão grávidas de sugestões, de perguntas que não foram percebidas antes pelo ensinante. Mas agora, ao ensinar, não como um burocrata da mente, mas reconstruindo os caminhos de sua curiosidade – razão por que seu corpoconsciente, sensível, emocionado, se abre às adivinhações dos alunos, à sua ingenuidade e à sua criatividade – o ensinante que assim atua tem, no seu ensinar, um momento rico de seu aprender. O ensinante aprende primeiro a ensinar mas aprende a ensinar ao ensinar algo que é reaprendido por estar sendo ensinado (Freire, 2001, p. 1).

Ao nos subjugarmos aos novos tempos, poderíamos deixar-nos embalar pelas forças que atuam no jogo e lançarmo-nos de corpo e alma no campo de intensidades e vibrações que deformam nossas velhas maneiras de ser e fazer. A cada encontro com nossos alunos temos uma nova chance de sermos alunos de novo e desfrutar aquela sensação fresca e pulsante de estarmos novamente em criação:

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer (Freire, 2001, p. 1).

Aprendermos a fazer a nossa autocrítica como professores passa cotidianamente a crítica ao nosso presente. Ao longo da história, as práticas e poéticas das grandes mudanças no teatro e na dança tiveram, nas práticas pedagógicas de seus artistas, um caminho fundamental de renovação do ser humano e da sociedade. Ao considerarmos nosso contexto, nossa história, nossos espaços de ação, que são a própria realidade em que trabalhamos, no contexto dos movimentos sociais e políticos em que vivemos atualmente, mais que portadores de uma boa nova capaz de confrontar o futuro que já está, poderíamos nos curvar às entrelinhas de um processo que desconhecemos e que nos ensina constantemente uma

nova postura, ainda mais ativa e crítica, talvez mais próxima do papel de um ativista ou militante, como afirma Negri (2001, p. 23):

Hoje não há mais profeta capaz de falar do deserto e de contar o que sabe de um povo porvir, por construir. Só há militantes, ou seja, pessoas capazes de viver até o limite a miséria do mundo, de identificar as novas formas de exploração e sofrimento, e de organizar a partir dessas formas, processos de libertação, precisamente porque têm participação ativa em tudo isso.

Entre Concluir e Manter-se em Processo

Diante da questão inicial, sobre como adotar, em nossa forma de propor e conduzir processos criativos, algo intrínseco à prática dos atuantes, algumas possibilidades se destacaram no percurso desta escrita. Entre propor e atuar, o espaço está aberto para o risco, para a errância e o não controle, para os fenômenos produzidos pelas imagens sensíveis, a partilha, a escuta e a produção de si, do próprio propositor, em um mapa a ser traçado permanentemente por muitas mãos. Esse mapa, sempre por se fazer, é atualizado à medida que o próprio processo acontece, por todos aqueles que participam da experiência. Mais do que a conversão às determinações de quem propõe, um olhar miúdo àquilo que não é evidente, na relação entre os elementos heterogêneos que compõem o acontecimento, pode abrir caminhos diferentes para as formas de propor e apreciar criticamente uma tarefa. Quem propõe pode ser também atuante, ao colocar-se como aprendiz, ativo em sua própria transformação como professor-investigador nos desdobramentos e descobertas de cada novo processo criativo. Desaprender, errar, vagar, inquerir, verificar, acreditar e deixar-se ver contribuem ao papel de um propositor que se deixa afetar pela própria tarefa que organiza e engendra. Sair dos espaços habituais da sala de aula e considerar as imagens-percepções dos escritos dos alunos são recursos que podemos ter como estímulos a pensar outros modos de operar, visando uma formação que se constitua à maneira do próprio processo criativo, ou seja, sem garantias, sem verdades, sem resultados previamente determinados. Na busca por um posicionamento ético-político, que espécie de pedagogia, se é que ainda devemos usar esse termo, faz-se necessária nos tempos de hoje? Que espécie de artistas nosso presente chama a despertar em nós e em nossos alunos e alunas, diante da cultura capitalista que se apresenta? Talvez, mais importante que anunciar um futuro ou replicar uma grande nova aprendida, poderíamos nos colocar junto aos nossos grupos de trabalho, como seres que estão aprendendo a emergência de um presente e de uma arte que clama cons-

tantemente novos arranjos e estratégias de resistência em confronto com a realidade de mundo na qual estamos submersos. Ao final, “O acaso do encontro é o que garante a necessidade daquilo que é pensado” (Deleuze, 2010, p. 15). Na errância entre propor e atuar, perambulamos nosso olhar pelos escritos de nossos alunos e alunas e o acaso nos fez escolher e evocar algumas de suas percepções. Suas palavras-imagens se encarnaram em nossos pensamentos, fazendo-nos também atuantes, na possibilidade renovada de sermos mais uma vez, desta vez todos juntos, aprendizes de nós mesmos.

Referências

- CHAUÍ, Marilena. **O olhar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- COCCIA, Emanuelle. **A vida das plantas: uma metafísica da mistura**. Florianópolis: Cultura e Barbárie, 2018.
- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. São Paulo: Graal, 2006.
- DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. **O que vemos, o que nos olha**. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DIDI-HUBERMAN. A imanência estética. **Alea: Estudos neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 118-147, jan./jul. 2003.
- DOSSIÊ 1. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2017. Texto não publicado. 41 p.
- DOSSIÊ 2. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2018. Texto não publicado. 90 p.
- DOSSIÊ 3. Rede Internacional de Estudos da Presença. **Dossiê de pesquisa sobre formação e processos de criação**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; GETEPE – Grupo de Estudos em Educação, Teatro e Performance, 2019. Texto não publicado. 48 p.
- FONSECA, Tania Mara Galli; ENGELMAN, Selda; KIRST, Patrícia Gomes. A revolução do presente. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói, UFF, v. 18, n. 2, p. 83-92, jul./dez. 2006.

FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, maio/ago. 2001.

GAROIAN, Charles. **Performing Pedagogy**: Towards an art of politics. Albany: State University of New York Press, 1999.

KIRST, Patrícia Gomes; GIACOMEL, Angélica Elisa, RIBEIRO, Carlos José Simões; COSTA, Luis Artur; ANDREOLI, Giovani Souza. Conhecimento e Cartografia: tempestade de possíveis. In: FONSECA, Tania Mara Galli; KIRST, Patrícia Gomes (Org.). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 91-101.

LEPECKI, André. Coreopolítica e coreopolícia. **Ilha Revista de Antropologia**, Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, v. 13, n. 1, p. 41-60, jan/jun. 2011.

LEPECKI, André. Errância como Trabalho. Sete notas dispersas sobre dramaturgia da dança. In: CALDAS, Paulo; GADELHA, Ernesto (Org.). **Dança e Dramaturgia(s)**. Fortaleza; São Paulo: Nexus, 2016. p. 61-83.

MCHOSE, Caryn. Phenomenological Space: I'm in the space and the space is in me – Interview with Hubert Godard. **Contact Quarterly**, Northampton, v. 31 p. 32-38, summer| fall 2006.

NEGRI, Antonio. **Exílio**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

PALUDO, Luciana. **O Lugar da Coreografia nos Cursos de Graduação em Dança do Rio Grande do Sul, Brasil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande Sul, Porto Alegre, 2015.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2016.

ROLNIK, Suely. **Esferas da insurreição**: notas para uma vida não cafetinada. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

SASTRE, Cibele. **Entre performar e aprender**: práticas performativas, dança improvisação e análise Laban|Bartenieff em movimento. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo A. O que pode a performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 11-21, maio/ago. 2010.

SILVA, Tatiana Cardoso da. **A canção do barqueiro fantasma**: ensaio sobre corpo e memória em atuação. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.