

Douglas Wilson Lopes dos Santos

**Apontamentos sobre a Performance Arte no ensino e
aprendizagem em Teatro**



Belo Horizonte – 2012



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Escola de Belas Artes

Licenciatura em Teatro

Douglas Wilson Lopes dos Santos

**APONTAMENTOS SOBRE A PERFORMANCE ARTE NO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM TEATRO**

Belo Horizonte

2012

Douglas Wilson Lopes dos Santos

**APONTAMENTOS SOBRE A PERFORMANCE ARTE NO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM TEATRO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Graduação em Teatro da Escola de Belas
Artes da Universidade Federal de Minas Gerais
como requisito parcial para obtenção do título de
Licenciado em Teatro.

Orientador: Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
2012

Douglas Wilson Lopes dos Santos

**APONTAMENTOS SOBRE A PERFORMANCE ARTE NO ENSINO E
APRENDIZAGEM EM TEATRO**

Data da apresentação: 01/02/2013

Horário: 14:00

Local: EBA - UFMG

Banca Avaliadora:

Prof. Dr. Eugênio Tadeu Pereira (Orientador – EBA/UFMG)

Prof. Dr. Marcos Antônio Alexandre -(FALE / UFMG)

Prof. Marina Marcondes Machado (EBA/UFMG)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Belo Horizonte

2012

Às minhas memórias reencontradas...

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo reencontro de minha memória, pela minha saúde e pelo meu trabalho. Agradeço aos meus pais. À minha mãe, Amarília, que me mostrou o caminho da arte e da licenciatura. Ao meu pai, Wilson, pelo nome, e por mostrar-me o quanto o mundo pode ser cruel e justo ao mesmo tempo. Obrigado pelo amor incondicional e por apoiar minhas escolhas. Agradeço à minha Tia Vilma por fazer parte desta trajetória, pelo incentivo nesta universidade e por ensinar-me que a vida dentro e fora da academia é feita de escolhas e de orientações. Agradeço à Tia Dorinha, pela atenção, pela maturidade e pela fé nos momentos de dúvida. Muito obrigado às minhas irmãs, ao meu cunhado e aos meus sobrinhos que hoje me ensinam a olhar as coisas com olhar de ‘primeira vez’ e de criação. Aos meus amigos que estiveram envolvidos nesta caminhada durante a academia, apoiando-me e compreendendo as dificuldades encontradas nesta trajetória. Ao Mestre Luis Carlos Garrocho que tornou minha chegada ao CEFAR (Centro de Formação Artística da Fundação Clovis Salgado/ Palácio das Artes) um campo de pesquisa ampla, possibilitando-me a criação, o estudo e a experimentação num espaço de criação autoral. À Bruna Veloso, por estar comigo num caminho de escolhas e metas onde só quem esteve junto por tantos percursos pode entender. À Daniela Dantas, pela irmandade, pela presença, pela arte e pela alma. Ao Gabriel Peck, pelo companheirismo, pela parceria, pela tecnologia, pela fé, pelo alicerce, pela trajetória e pela música tão inspiradoras.

Agradeço com toda minha admiração aos participantes diretos dentro desta pesquisa, primeiramente ao meu professor e orientador, Eugenio Tadeu, por toda sua experiência, sua voz, seu amor à licenciatura e por ter apoiado este projeto de forma tão imparcial e generosa. À professora Rita Gusmão, pela experiência no campo da Performance Arte durante meus estudos na universidade e por acompanhar o desenvolvimento do pensamento para que este projeto se tornasse uma prática real, de luta constante, de aprendizado e ensino. Ao professor e amigo Marcos Alexandre pelas letras, pela afetiva e inspiradora e leve presença. À professora Marina Marcondes Machado, que aceitou o convite para avaliar este trabalho. À amiga Priscila Cler pela loucura e a sensatez nesses anos. Ao amigo Diego Pereira, pela amizade e orientação. Aos meus alunos que me ensinaram, pelo quanto aprenderam, e engajaram na ideia e no desafio de uma linguagem tão conflitante.

Em se tratando do meu corpo ou de algum outro, não tenho nenhum outro modo de conhecer o corpo humano se não vivendo-o. Isso significa assumir total responsabilidade do drama que flui através de mim, e fundir-me com ele.

Merleau-Ponty

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo demonstrar a Performance Arte, através de uma prática específica criada em sala de aula, como instrumento para o ensino e aprendizado em Teatro. A pesquisa foi realizada com adolescentes de uma escola pública estadual que estavam cursando os anos finais do Ensino Fundamental. O projeto teve início nos estágios curriculares de observação e a partir de minha prática artística e docente. Buscou-se desenvolver a compreensão da cena em elementos cênicos teatrais ligados ao universo da performance, bem como o encontro desta compreensão através de códigos que possibilitessem o reconhecimento pedagógico e a aplicabilidade da Performance Arte como referência para o ensino.

Palavras-chave: Teatro. Performance Arte. Arte-educação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I – A Performance Arte	16
1. 1 – Renato Cohen e a Performance como Linguagem	23
1. 2 – Teatro Performático.....	26
CAPÍTULO II – Fundamentos Conceituais sobre arte educação	29
2. 1 – Contextualizando o Ensino de Arte e o Teatro	29
2. 2 – A Importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte para o Ensino do Teatro	32
2. 2. 1 – Ana Mae e a <i>Proposta Triangular</i>	34
2. 2. 1. 1 – A <i>Proposta Triangular</i> e o ensino do Teatro através da Performance Arte	34
2. 3 – Performance Arte como referência pedagógica para o ensino e aprendizado	38
CAPÍTULO III – A Performance Arte como experiência no aprendizado do Teatro	41
3. 1 – A Escola Estadual Cora Coralina	42
3. 2 – Plano e estratégias de ensino	43
3. 3 – Atuação e o sujeito autobiográfico – Autoria	44
3. 4 – “Quadro de Família” – Quadro Autoral de Criação Performática	45
3. 5 – Registro Fotográfico – Obra	47
3. 6 – Os processos em exposição – Avaliação	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS	58
REFERÊNCIAS.....	62

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – “Quadro de Família” – Quadro Autoral de Criação Performática	47
--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Dados Gerais do Campo de Estágio	42
--	----

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	18
FIGURA 2	18
FIGURA 3	21
FIGURA 4	22
FIGURA 5	23
FIGURA 6	24
FIGURA 7	28
FIGURA 8	39
FIGURA 9	39
FIGURA 10	40
FIGURA 11	40
FIGURA 12	43
FIGURA 13	48
FIGURA 14	48
FIGURA 15	49
FIGURA 16	49
FIGURA 17	50
FIGURA 18	50
FIGURA 19	51
FIGURA 20	51
FIGURA 21	52
FIGURA 22	52
FIGURA 23	53
FIGURA 24	53
FIGURA 25	54

FIGURA 26	54
FIGURA 27	54
FIGURA 28	55

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Ilustração de aluno-performer: Nicolas Maia, Sem Título, 2010. Gravura desenvolvida como parte do “Quadro de Família”

INTRODUÇÃO

Admirável novo velho mundo este, onde já se pode falar de Performance Arte como gênero, dentro e fora da escola, sem que o termo se perca entre os rótulos descartáveis produzidos em massa no contexto da assim chamada pós-modernidade. Falemos, também, da performance de forma generalizada como uma questão de desempenho. E como uma linguagem inscrita no espaço-tempo de corpos que se movem na presença de outros corpos e de objetos, com os quais se relacionam em graus diferenciados, que se comunicam no coletivo a partir de questões próprias, individuais, perfazendo corpografias, escritas de corpos. Tal opção nos levará, consequentemente, a pisar o chão movediço que integra o rito, o teatro, o autoconhecimento, e o que se pode denominar “cena contemporânea”. Esse “lugar” pleno de simultaneidades e multiplicidades, onde se (con) fundem o ficcional e o real, o estético e o comportamental, o orgânico e o inorgânico, o tempo do xamã e o do *cyborg*, o discurso sócio-político da arte em cena e a arte no seu sistema autônomo de produção de conhecimento.

Ao desenvolver esta monografia para a obtenção do grau de licenciado em teatro, procurei refletir sobre as questões que se colocaram durante a minha formação docente e as perspectivas que se desenvolveram para mim, como artista e como educador, procurando reconhecer o papel da escola, onde a minha formação em Teatro foi desenvolvida e aprimorada.

A minha história, o meu encontro e a minha real busca com a Performance Arte se deu a partir do ano 2001, quando participei do *Seminário 8 - Performance como Linguagem*¹, no qual tive uma experiência com o trabalho do criador teatral Renato Cohen e contato com as suas pesquisas nas Artes da Performance, demonstradas e vivenciadas no *workshop Performance na cena contemporânea*. Essa experiência me abriu portas para o reconhecimento dessa arte como linguagem e como forte referência de comunicação dentro do ensino da estética teatral. A escolha deste tema vai ao encontro de minha prática de

¹ Nesse seminário estiveram presentes: Renato Cohen, na época professor da Unicamp; Leda Maria Martins, professora da Faculdade de Letras da UFMG; Marcos Hill, professor Escola de Belas Artes da UFMG; Nelson Soares, integrante do grupo instrumental *O Grivo*; Maria Inês de Almeida, professora da Faculdade de Letras da UFMG; Marcelo Dolabela, professor Uni – BH; Lyslei de Souza Nascimento, pesquisadora do NELAP – Núcleo de Estudos em Letras e Artes Performáticas e professora da faculdade de Letras da UFMG; Ricardo Aleixo, poeta, músico e performer

pesquisador e ator-performático em vários trabalhos, que contribuíram para minha formação e para um olhar pedagógico sobre as experiências vividas.

Nas experiências que tive como ator-performático², pude abrir discussões e possibilidades, dentro e fora da academia, sendo justamente nesses percursos como artista que fui reconhecendo o potencial pedagógico da Performance no contexto da cena contemporânea. Penso que a arte contemporânea está mais próxima da ‘*autoraldade*’ ou do ‘caráter *autoral*’³, das múltiplas linguagens, da Arte-Tecnológica, com a telepresença, diversos rituais, criações com hipertextos, criações com colagens de textos, a nova *body-art*, da solidão contemporânea. E permitir aos alunos o contato com essas múltiplas conexões.

No ano de 2005, pude participar, já no âmbito da pesquisa, sob a curadoria da professora Leda Martins, do *V Encontro Internacional de Performance – performances e raízes* – promovido pela UFMG e o *Hemispheric Institute* (Instituto Hemisférico de Performance e Política). Neste evento pude perceber que muitos dos trabalhos refletiam uma “unidade contemporânea”, um pensamento contemporâneo sobre a arte questionadora e um trabalho, na maioria das vezes, que refletia um discurso autoral e político. A ideia então de criar uma prática em Performance Arte para o ensino de Teatro, tomou como influência as questões que pairavam e fomentavam sobre a cena contemporânea.

A partir daí, o percurso da minha Licenciatura em Teatro, cursada na Escola de Belas Artes da UFMG, a minha experiência como ator-performático e minha vivência através dos estágios, motivaram-me a elaborar uma série de questões: Se o teatro, hoje, se desenvolve cada vez mais a partir da contribuição autoral (característica marcante em algumas Performances) do artista, pode as metodologias de ensino ignorar essa abordagem?

Nota-se que o professor de Arte, a partir de um entendimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN), é instruído na escola a conduzir seu processo de ensino de Arte, de maneira híbrida e no uso de caminhos de várias linguagens artísticas, e não a partir

² *Beau de l'aire* – Objetos Voadores (FIT 2006 – Direção: Ana Gastelois); *Quando a rua invade a cama* – Cia 3x4 (Arte Expandida – Laboratório: Textualidades Cênicas Contemporâneas 2007 – curadores e codireção: Fernando Mencarelli/UFMG, Nina Caetano/UFOP e Antonio Araújo/Teatro da Vertigem); *Suspiro* (Festival de Performance de BH 2009 – Direção: Rick Seabra); *Grooming Time – Hora da catação* (MIP2 – Manifestação Internacional de Performance 2009 – Direção: Leonardo Bertolini); *Beleza Masculina* – (2010 – Direção: Douglas Pego).

³ Autoral – Autoralidade – A despeito dessa flexibilidade conceitual, pode-se afirmar que um dos traços principais da arte da performance é seu caráter autoral. O intenso interesse pela autobiografia, de natureza pessoal, quando reconhecida pelo viés da “arte autoral” do encenador , do espetáculo. Surge como obra autônoma representando, neste caso, um percurso que a obra responde por ela mesma (BERNSTEIN, 2001, P.91).

de sua formação específica, em um período muito curto de aprendizado. Como isso afeta o ensino e como pensar o aprendizado sob esta ideia?

Pode o ensino do teatro ser capaz de assumir a autoria de cada aluno no processo de aprendizado e, sem perder seus princípios básicos, conseguir elaborar e produzir trabalhos a partir de ideia ampla e híbrida com múltiplas linguagens, sendo elas as artes visuais, a dança e a música?

A partir dos estágios curriculares, e não curriculares, na Escola Estadual Cora Coralina, sob a orientação da Professora Milna Oliveira da Silva Moreira, pude traçar um percurso, de estagiário a professor e, assim, acompanhar o desenvolvimento do Teatro e dos alunos nessa escola. Desde o início pude observar e, posteriormente, lecionar nas turmas de 8º e 9º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio - períodos em que era oferecida nessa escola, a disciplina Arte. Esta, a partir do meu ingresso como estagiário, passou a ter um perfil focado na linguagem teatral. Durante essa experiência, outra questão me estimulou à seguinte reflexão: Levando em conta que os alunos da Escola Estadual Cora Coralina só participam de aulas de Teatro em três dos doze anos da formação regular, e que essa disciplina é oferecida em anos consecutivos, sendo 8º, 9º ano do Ensino Fundamental e o 1º ano do Ensino Médio, qual prática de ensino de Teatro propor para os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental? Considerando, além de tudo, que se trata de uma clientela que durante o processo em sala de aula, pela própria característica psicológica da idade, de 13 a 16 anos, insere fatos de suas vidas pessoais na construção de seus trabalhos cênicos. Como explorar a ‘autoralidade’ e as próprias questões trazidas por eles durante o processo de criação? Que tipo de linguagem pode-se utilizar de forma a estimular a percepção dos alunos a se relacionar criativamente com o próprio meio?

Essas questões se tornaram candentes durante a formação docente e no campo de pesquisa, ou seja, a escola. Devemos lembrar que a escola hoje, ainda sofre resquícios de um pensamento enraizado na antiga ideia da Educação Artística, numa formação e numa linha de pensamento onde “educar artisticamente” deveria ser a ideia e o projeto pedagógico da disciplina. Certo ou Errado, a disciplina estava num contexto de um forte movimento político a favor da presença da Arte na escola e por outro lado um tímido caminho era traçado.

A linguagem das Artes Visuais era vivenciada na forma de um movimento intenso dentro das escolas, e onde se exigia uma ampla polivalência do professor de Arte. Essa ideia é muitas vezes reforçada por um mau entendimento das propostas curriculares para o ensino, estampadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Arte (PCN), onde são expostos quatro eixos de linguagens artísticas (Artes Visuais, Dança, Música e Teatro). E, muitas vezes, a

escola, no campo de pesquisa, canaliza de maneira desordenada, e pouco especializada, o ensino, tentando abranger todas as linguagens, em períodos muito curtos de aprendizado.

Dessas indagações vieram o desejo desafiante de refletir, investigar e experimentar a Performance Arte, como “mediadora” e referência para o ensino do Teatro, sob os traços da contemporaneidade dentro da escola de hoje. A chamada contemporaneidade representa uma época de muitas mudanças na sociedade, isso se reflete nas relações pessoais, nas formas do saber, no ensino, na arte, na religião, na filosofia, na ciência. A Performance Arte se encaixa, plenamente, nas características da contemporaneidade, no contexto do mundo, pois este resultou em profundas transformações, está globalizado, sendo observadas grandes mudanças na condição humana, sendo a juventude um reflexo disso.

Assim, a Performance Arte assume um papel relevante na cena contemporânea, oferecendo-se como um campo inesperado, que escapa do controle, da programação e permite a livre criação numa perspectiva que envolve características pessoais. O exercício dessa liberdade de criação, o encontro com a vida, por sua natureza aberta, disponível, libertária e expansiva seria, a meu ver, o pilar para trazê-la como mediadora do ensino da linguagem teatral.

A Performance Arte ligada à arte na contemporaneidade, é um campo de saber e criatividade, que mantém fronteiras com as outras artes. Isso possibilita ser explorado, ser descoberto e ser revelado, um território pleno de diálogos onde o ser humano, o jovem contemporâneo, se encaixe plenamente de forma prazerosa de forma pessoal e autoral. Por outro lado, ela possibilita a sedução da liberdade, de um espaço ilimitado de comunicação e de linguagem para a expressão do jovem. Consequentemente, como Zygmunt Bauman⁴ afirma que o valor supremo da pós-modernidade⁵, é a vontade de liberdade (BAUMAN,1999). No campo da arte, o artista encontrou um momento de grande liberdade de criação, e experimentação; sem limites ou ideologias.

Observa-se o desenvolvimento da *Arte e Tecnologia* e como isso se reflete na criação dos textos dramatúrgicos, no caráter cada vez mais efêmero e momentâneo das performances e nos processos de criação. É possível perceber que os “jovens de hoje” estão sustentados pela lógica efêmera, pela sociedade do consumo “imediatista” e por uma necessidade cada vez maior de uma conexão interdisciplinar e a transdisciplinar. Essas reflexões desdobram-se

⁴ Zygmunt Bauman é um sociólogo polonês.

⁵ Pós-modernidade é um termo que pode ser visto como uma condição sociocultural e estética onde prevalece o capitalismo contemporâneo pós-crises ideológicas que dominaram o século XX, afetando as artes, as comunicações e as ciências (BAUMAN, 1999, p.22).

nesta a proposta do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduação em Teatro. Referendadas pelo Projeto Político Pedagógico, para o qual faço este texto:

O profissional formado pelo Curso de Graduação em Teatro da EBA/UFMG pode transitar por várias áreas de conhecimento, seja por meio dos componentes curriculares optativos, seja em projetos conjuntos de pesquisa e/ou de extensão, graças ao sistema integrado de funcionamento das unidades de ensino da UFMG e à opção pela flexibilização curricular como política pedagógica nesta IES. Essa possibilidade garante, ao profissional em formação, a compreensão da rede de contatos e de funções que caracterizam a sociedade contemporânea, apoiando-o na estruturação do seu método pessoal de trabalho e nas escolhas das suas diretrizes pessoais de formação. É também neste contexto que se inicia a *interdisciplinaridade* que se define aqui como a percepção da complementaridade entre as áreas de conhecimento e o enriquecimento do trabalho, desenvolvido a partir da integração das mesmas. Almeja-se a *transdisciplinaridade*, vista aqui como a emergência de campos de conhecimentos híbridos que absorvem a essência das áreas e se tornam autônomos para utilizar seus elementos e linguagens. Soma-se a isso a possibilidade da Formação Livre e da Formação Complementar à escolha do estudante (Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Teatro, EBA/UFMG, 2007).

A partir daí, a prática adotada em Performance Arte para o ensino dos conteúdos de Teatro a serem ensinados aos alunos adolescentes com base nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) – Arte/ Teatro, é que constitui a reflexão aqui proposta. Também constitui base para o nosso estudo o Caderno Referência para o Ensino de Teatro da Rede Pública Estadual de Minas Gerais, cuja proposta é chamada de Conteúdo Básico Comum (CBC) – Arte/Teatro.

A prática criada e aqui relatada, mapeada e referenciada nos documentos acima, foi agregada ao *Caderno de Boas Práticas dos Professores de Arte das Escolas Estaduais de Minas Gerais- CBPP-2012*, construído a partir dos Componentes Curriculares dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse Caderno há várias referências e sugestões de outras boas práticas de professores, criando, assim, uma base para ações concretas no campo educacional.

O ponto de partida para a reflexão pode ser descrito como a própria prática cênica confrontada sob um olhar em performance. Dessa forma, a criação cênica deve se dar por meio da necessidade de expressão do aluno, ou seja, o aluno deve estar ativo na construção do seu discurso. Parti do princípio de que a proposta é de permitir ao aluno vivenciar momentos diferentes para a criação cênica, desde a produção até o figurino, e a atuação, instigando, assim, o surgimento do criador e do apreciador crítico e criativo.

Tendo em vista tal meta, esta monografia se dividiu em três capítulos. O primeiro trata da Performance Arte em si, de seus potenciais e trajetórias, das questões pedagógicas , do seu encontro com o Teatro Performático e como referência para ensino e aprendizado. O segundo apresenta os fundamentos conceituais para o ensino de Arte e os parâmetros referenciais. No

terceiro, o relato da prática docente e as metodologias usadas, com ênfase na autoria na Performance Arte, vivenciada e conduzida no campo de pesquisa e, por fim, as considerações finais.

Esta monografia é também um contínuo fluxo, onde se reordenam a cada momento a nossa própria formação docente e a perspectiva de pesquisa para o processo de ensino do Teatro na escola de Educação Básica. Buscou-se o entendimento de elementos do Teatro, tais como atuação, cenografia, trilha, dramaturgia, figurino. Através da prática dentro da sala de aula e a criação de um percurso, no qual os adolescentes pudessem, por intermédio da Performance Arte, e seus códigos, reconhecerem, perceberem e se expressarem teatralmente.

CAPÍTULO I – A Performance Arte

Libertar as pessoas é o objetivo da arte, portanto a arte para mim é a ciência da liberdade.

Joseph Beuys

Este primeiro momento aborda justamente o enquadramento no qual se conduziu o caminho do ensino, onde partimos de uma pergunta: “O que é performance?”, a partir das respostas dos alunos, relatórios e pesquisas em dicionários podemos catalogar a performance associada à: motor de automóvel, desempenho sexual, academia de ginástica, alimento entre outros. Objetivamo-nos a pesquisar sobre a importância da pergunta e de suas associações e o enquadramento histórico do percurso da Performance Arte. É possível ver alguns acontecimentos que contribuíram, e muito, para o aparecimento da Performance Arte e que tiveram pontos de contatos com o que chamamos hoje de *happening* e de *body-art* nos anos 60 e 70.

Podemos dizer também que, muito antes, os futuristas⁶ e dadaístas⁷ utilizavam a performance de maneira política e libertaria. A performance, nesse período, era um exercício de improvisação em que se misturavam técnicas de teatro, dança, artes visuais, fotografia, música, cinema. E ainda não era considerada como linguagem, ou mesmo como ‘gênero’, mas algo mais próximo da ‘atitude’. Havia uma denúncia forte, feita pelos artistas, sobre a estagnação e o isolamento das artes “em seu próprio mundo”. O que as ações procuravam era interação do público na atividade artística, bem como a ocupação dos espaços diferenciados, que normalmente não são ocupados pelas artes.

Andréia Patrícia Rodrigues Tomás⁸ resume bem este período em sua dissertação de mestrado, ao relatar que em 1909, período forte dos futuristas, realizavam-se manifestações performativas na França, Itália e Rússia. Os eventos ocorriam em reuniões, cafés, salas e,

⁶ Futurismo – **1.** Movimento radical modernista em arte, música e literatura, que se caracteriza pela rejeição violenta de tradição e convenção. Surgiu em 1909 com a publicação do Manifesto Futurista. **2.** Tendência atual que considera as formas existentes atualmente como simples fase de evolução que há de aperfeiçoar-se e tornar-se definitiva no futuro. **3.** O Futurismo desenvolveu-se em todas as artes e influenciou diversos artistas que depois fundaram outros movimentos modernistas. (HOUAISS, 2009, p.602)

⁷ Dadaísmo (ou movimento Dadá) – **1** Movimento artístico e literário, da chamada vanguarda artística moderna, aparecido na França em 1916, durante a Primeira Guerra Mundial, no chamado *Cabaret Voltaire*. **2** Integravam o movimento, escritores, poetas e artistas plásticos, o qual preconizava a volta a um primitivismo infantil. (HOUAISS, 2009, p.379)

⁸ Andréia Patrícia Rodrigues Tomás é mestre do Centro de Artes e Humanidades da Universidade da Madeira. Apresentou sua dissertação de mestrado “O corpo na linguagem performativa” no ano de 2010.

mais tarde, começaram a ocorrer nas ruas onde pintores, músicos, atores, realizavam performances em recitais poéticos, leituras de manifestos, danças e representações teatrais. Por volta de 1916, com a chegada do movimento ‘Dadá’ em Munique (Alemanha), foram se abrindo portas para uma nova relação com *tempo-espac*o. RoseLee Goldberg⁹, relata que em Zurique (Suíça), o *Cabaret Voltaire*, um espaço idêntico aos bares e cafés que havia antes da primeira guerra, incluía no seu programa a leitura de poemas, a execução de performances musicais e exibições de pinturas; atraiendo assim dezenas de artistas e pessoas ligadas à arte, que fugiam dos horrores da guerra (GOLDBERG, 1979, p.20). A autora relata também que nesse período histórico “a declamação era a chave para a redescoberta do prazer da arte” (GOLDBERG, 1979, p.22).

No Dadaísmo, um elemento aparece como marcante, o espírito transgressor. Os artistas, quebrando os modelos tradicionais das artes, ampliaram o conceito de obra a um objeto comum do quotidiano. Também ampliaram o conceito de arte, fazendo a junção da literatura, do texto, dança, teatro, para além da presença do artista.

Um artista que muito contribuiu para a criação de novas concepções no campo da arte foi Marcel Duchamp¹⁰. Dando continuidade ao pensamento dos artistas Dadaístas, Duchamp foi considerado inovador, ao ponto que suas obras retiravam os objetos do seu local de origem, desligando a sua função e apresentando-os como *ready-made*¹¹. No ano de 1919, ao chegar à França depois de um período longo pelos EUA, Duchamp se deixa fotografar em uma intervenção. Ele raspou o seu cabelo de modo a formar, na parte superior da cabeça, uma estrela cadente. Esta obra denominou-se de *Tonsure*. A composição de Duchamp, ao rapar o cabelo e marcar a parte superior da cabeça com uma estrela, fazendo uma referência forte à bandeira dos EUA, mostra e une obra e artista em único momento (GOLDBERG, 1979). O objeto artístico se refere ao próprio corpo do artista, a obra trata da ação que o artista realizou na sua cabeça. A obra artística ganha, assim, uma nova dimensão; o suporte de arte é alterado, já não se trata de uma tela, mas de um corpo. Neste caso, o processo artístico é valorizado, procurando levar o espectador à percepção, estabelecendo a ligação entre obra/artista/

⁹ RoseLee Goldberg é historiadora de arte, autora, crítica e curadora americana. Ela escreveu um estudo da arte da performance intitulado *Performance Art: Do futurismo ao presente*. Publicado pela primeira vez em 1979, NY.

¹⁰ Marcel Duchamp foi um pintor, escultor e poeta Francês (cidadão dos EUA a partir de 1955). É um dos precursores da arte conceitual e introduziu a ideia de *ready-made* como objeto de arte.

¹¹ Ready-Made – nomeia a principal estratégia de fazer artístico de Marcel Duchamp. Essa estratégia refere-se ao uso de objetos do cotidiano no âmbito da arte (www.itaucultural.org.br/aplicexternas/enciclopedia_ic/index.cfm?fuseaction=termos_texto&cd_verbete=5370).

espectador. Na década de 1920, o mesmo ilustre Marcel Duchamp (Figura 1) explorou novamente o seu corpo. O uso do próprio corpo marca este período como elemento forte na composição das cenas performáticas. Duchamp se deixa fotografar como *Madame Rrose Sélavy* (o nome se assemelha à palavra francesa *heureux*, “feliz”, e o sobrenome à expressão francesa *c'est la vie*, “é a vida”, resultando na frase “feliz é a vida”), talvez este seja seu trabalho de arte mais próximo da Performance Arte. O forte uso do corpo como ação política e transgressora inspirou-me em 2009, na composição da Performance de cena *Beleza Masculina*, (Figura 2), realizado em uma borracharia, na região da Pampulha, sob a direção do artista plástico Douglas Pego.



Fig. 1 – Marcel Duchamp, *Madame Rrose Sélavy*, 1920.



Fig. 2 – Douglas Santo, *Beleza Masculina*, 2009. Dir.: Douglas Pego.

Em 1924, ações como as exibidas no *Cabaret Voltaire*, já eram apresentadas pelos alunos do coreógrafo, dançarino, arquiteto, ator e artista plástico Rudolf Laban¹² e com a chegada do Manifesto Surrealista no qual estabeleceu os fundamentos de uma nova forma de arte, o Surrealismo¹³. Perto dali, no ano de 1928 a escola alemã *Bauhaus*¹⁴, influenciada pelo que se dizia de arte no mundo, atingiu progressos em seus trabalhos, mesclando numa só linguagem, a música, o figurino, a dança e a cena, unindo pinturas e esculturas na utilização de seus espaços. Como relata o site da escola, a *Bauhaus*, com forte representação no design e na arquitetura, se viu influenciada e influenciando inúmeras linguagens artísticas. Em 1933, foi criada a escola norte-americana *Black Mountain College*, que relata:

A escola norte-americana, agregou um grande número de professores da extinta alemã Bauhaus vítima do sistema nazista, e se tornou velozmente um foco da vanguarda americana e internacional, mantendo viva a corrente precursora da arte da performance (www.unesco.org/list/729).

No Japão, no pós-guerra, Murukami Saburo, e seus colaboradores do grupo *Gutai*, “apresentaram, explorando, a capacidade que o corpo humano tem de produzir gestos e movimentos diversos, e exibiu, também, objetos artísticos com a proposta de participação/interação do público” (GOLDBERG, 1979, p. 67). Em um dos seus trabalhos – *Passage*, realizado em 1955, o artista atravessou uma fila disposta com diversas telas construídas em papel, atribuindo uma nova função ao instrumento de arte, a tela. Esta já não tem a função de suporte para a pintura, mas “serve” para ser alvo de intervenções corporais. A

¹² Rudolf Laban (também conhecido como Rudolf Von Laban) foi um dançarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto, estudioso do movimento nascido em Pressburg (Áustria-Hungria). Foi considerado o maior teórico da dança do século XX e como o "pai da dança-teatro". Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos: criação, notação, apreciação e educação (MOMMENSHN, 2006).

¹³ Surrealismo - Movimento artístico e literário de origem francesa na década de 1920, que pretende um automatismo psíquico puro, influenciado pelas teses psicanalíticas de Sigmund Freud que mostraram a importância do inconsciente na criatividade do ser humano. O marco de início do movimento foi a publicação do Manifesto Surrealista. (HOUAISS, 2010, p.1289)

¹⁴ *Bauhaus* – A *Staatliches-Bauhaus* (literalmente “casa estatal da construção” ou “casa construída” – há controvérsias quanto à tradução – mais conhecida simplesmente por Bauhaus) foi uma escola de design, artes plásticas e arquitetura de vanguarda que funcionou entre 1919 e 1933 na Alemanha. A Bauhaus foi uma das maiores e mais importantes expressões do que é chamado Modernismo no design e na arquitetura, sendo a primeira escola de design do mundo. A Bauhaus é a primeira escola de desenho industrial moderno. Funciona de 1919 até 1933 com o objetivo de ligar arquitetura a arte. A Bauhaus propõe uma arte não apenas decorativa, mas também funcional, de modo a atender às necessidades da sociedade industrial e tornar mais harmonioso o cotidiano das pessoas (www.bauhaus-dessau.de/index.php?bauhaus-1919-1933).

tela que é reconhecida como base de arte, adquire outra dimensão, colocando em evidência novas formas de arte e abrindo caminho para a performance.

Em 1959, vários artistas realizaram inúmeros espetáculos em Nova Iorque, surgindo assim uma nova expressão artística: o *happening*¹⁵. Allan Kaprow¹⁶, um artista de destaque nesta linguagem, criou a obra intitulada *18 Happenings in 6 Parts* (Figura 3), dando a oportunidade a um público mais vasto de assistir a eventos ao vivo que, anteriormente, vários artistas apresentavam em locais mais restritos. Kaprow, segundo Goldberg (2001, p.65) tinha decidido que deveria envolver o corpo do espectador na sua obra e, para tal, enviou convites para várias pessoas com a seguinte informação “O público fará parte integrante dos happenings, irá vivenciá-los simultaneamente.” Ao público caberia vivenciar o momento e refletir sobre o mesmo. O público estava em cena e era o espectador. Como Goldberg afirma:

Ao público coube imaginar o que significariam aqueles eventos fragmentados, pois Kaprow advertia que “as ações não terão nenhum sentido muito claro no que diz respeito ao artista”. Da mesma maneira, o termo happening não tinha significado: pretendia-se que indicasse “algo de espontâneo, algo que acontece por acaso” (GOLDBERG, 2001, p. 2012).

¹⁵ *Happening* (do inglês, acontecimento) é uma forma de expressão das artes visuais que, de certa maneira, apresenta características das artes cênicas. Neste tipo de obra, quase sempre planejada, incorpora-se algum elemento de espontaneidade ou improvisação, que nunca se repete da mesma maneira a cada nova apresentação.

¹⁶ Allan Kaprow - foi um pintor estadunidense, assemblagista e um dos pioneiros no estabelecimento dos conceitos de performance. Ele auxiliou no desenvolvimento de “Ambiente” e de “Happening” nos finais da década de 1950 e da década de 1960, bem como de sua teoria. Seus “Happenings”, quase 200, ocorreram durante anos. Gradualmente Kaprow alterou estas práticas para o que ele denominou de "Atividades", trechos de pequena escala para um ou mais performers e objetivando examinar comportamentos e hábitos do dia-a-dia, de uma forma quase indistinta da vida comum. *Fluxus*, performance, e a arte de instalações foram influenciadas por seu trabalho.(www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000470906)

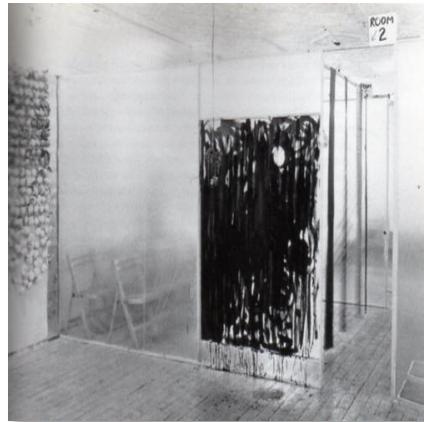


Fig. 3 – Allan Kaprow, *18 happenings in parts*, 1959.

As ações desse *happening* tinham sido ‘ensaiadas’ durante duas semanas antes da estreia, de modo que o evento decorresse como Kaprow tinha sido planejado e cada sequência de movimentos fosse mantida rigorosamente. Isso a aproximava de um espetáculo cênico. Nessa obra, o artista privilegiou a relação com o público, envolvendo o espectador no decorrer da sua obra, levando-o à reflexão e à cena. Através de ações realizadas pelo corpo, o artista procurava retirar o público de um estado de passividade¹⁷.

Na manhã do ano seguinte, em 1960, Yves Klein¹⁸, em Nice, “cidade onde havia nascido trinta e quatro anos antes, deu início ao que se tem denominado de Performance Arte” (GOLDBERG, 1979, p. 71). *O Salto no Vazio* (Figura 4), como é conhecido um de seus trabalhos que se caracteriza pelo registro fotográfico de um salto a partir de um edifício. Desse gesto, incluindo outros elementos, marcou-se pelo uso do registro fotográfico como parte integrante da obra, por ser o artista, como corpo e como sujeito, o protagonista de sua obra, e, nesse sentido, a obra em si se permitia tocar em diversas linguagens artísticas. Na época em questão, essa obra foi considerada como um dos principais estímulos a uma ação efêmera e mais ainda, eternizado através do registro fotográfico.

¹⁷ Disponível em: <(www.tate.org.uk/context-comment/blogs/performance-art-101-happening-allan-kaprow)> Acesso em: 23 jan. 2013.

¹⁸ Yves Klein é um artista francês considerado uma figura importante da arte europeia após a Segunda Guerra Mundial. Críticos da época o classificavam como neodadaísta. Foi também classificado como um precursor da arte contemporânea, embora “enigmático”.

Hannah Weitemeier¹⁹ relata:

Ainda hoje, numa época em que as novas tecnologias e o satélite possibilitam uma circulação extremamente rápida de informação, a invenção mediática de Yves Klein continua a ser um fenômeno verdadeiramente notável. Publicado há mais de 30 anos, o seu autorretrato em Salto para o Vazio abriu inegavelmente caminho para uma arte prioritariamente fundamentada na imaginação. A autenticidade da sua contribuição para a concretização do sonho de voar explica por que motivo Yves Klein é considerado não só o grande pioneiro da arte europeia da década de 60 e do século XX, mas também a sua projeção internacional ao longo dos anos 70 e 80 do mesmo século. Joseph Kosuth consagrou-o como fundador da arte conceitual. Os movimentos «Fluxus», os «Happenings», as «performances» e a «body-art», cada um à sua maneira, encontraram-se estruturalmente relacionados com o seu trabalho (WEITEMEIER, Hannah. Klein. Koln, Taschen, 2001, p. 51).



Fig. 4 – Yves Klein, *Salto para o Vazio*, 1960.

Klein, que também ficou conhecido pela sua obra *Antropometria do Período Azul* (Figura 5), constatou que não precisava pintar baseando-se em modelos vivos e que o corpo tinha a sua importância dentro da obra e da interação da ‘cena’, e que o conjunto era utilizado como próprio instrumento de arte. Em relação a esta questão, Goldberg afirma que o artista “retirou então os quadros do seu ateliê e pintou os corpos das modelos com o seu azul perfeito, pedindo-lhes que pressionassem os corpos encharcados de tinta contra as telas preparadas.” (GOLDBERG, 2001, p.77).

A criação artística é, neste caso, resultado da ação desenvolvida pelos corpos das modelos na tela. O artista aproxima a relação entre o corpo, da cena, da obra, dando voz,

¹⁹ Hannah Weitemeier é uma artista e pesquisadora de arte alemã que trabalhou durante a década de 1960 em Frankfurt. Quando residiu em Nova York conheceu Andy Warhol produzindo com ele alguns trabalhos. Em 1995 publicou um livro sobre Yves Klein.

sentimento e discurso do corpo atuante através do processo criativo. Relativamente a esta obra, Yves Klein menciona:

[...] Elas transformaram-se em pincéis vivos [...] Sob minha orientação, a própria carne aplicava cor à superfície, e fazia-o com irretocável exatidão [...] A obra consumava-se ali, à minha frente, com a total colaboração da modelo. E eu podia saudar o seu nascimento para o mundo tangível de maneira adequada, vestido a rigor (KLEIN *apud* GOLDBERG op. cit., p. 183).



Fig. 5 – Yves Klein, *Antropometria do Período Azul*, 1960.

O corpo nu apresentado em suas obras já não é aquele corpo estático representado numa tela, mas sim um corpo falante, em cena, que se move e que por si só já trás uma história autoral e um texto em constante movimento que é utilizado como instrumento artístico, introduzindo, simultaneamente, uma componente interessante de performance nas suas criações. A partir da década de 1970, os artistas vão realizar experiências mais aprimoradas e diversificadas, recorrendo, por vezes, à tecnologia. Nesse contexto, artístico-histórico, surgiram os movimentos: hippie; feminista; gay; estudantil; também a luta pelos direitos civis dos negros e contra o preconceito racial; a valorização de atitudes ecológicas e espiritualistas, e a linguagem que “respirava” isso tudo, a Performance Arte.

1. 1 – Renato Cohen e a Performance como Linguagem

Se a história do ‘gênero’ da Performance passa pelos rituais tribais, pelos mistérios medievais, pelos espetáculos organizados por Leonardo da Vinci do Século XV, por Giovanni Bernini duzentos anos mais tarde e desemboca, como gênero artístico da Performance Arte, independente, a partir dos anos 70. Podemos dizer que está manifestação segue um curso, e

chega ao Brasil de forma tímida. Artistas como Hélio Oiticica (Figura 6) e Lygia Clark citados por RoseLee Goldberg (2001, p. 212), são artistas da história da Performance Arte na América Latina.

Oiticica, criador dos *Parangolés*, manifestação composta por capas, estandartes, bandeiras para serem vestidas ou carregadas pelos participantes de um *Happening*. Sendo este convidado a participar da obra, ser a própria obra de arte em movimento, vestir as capas coloridas e remontáveis. Os *Parangolés* só existiram enquanto acontecimento, cores em ação e performance. Oiticica também propôs “vivências” para os espectadores diante e dentro de suas produções artísticas, a exemplo da *Tropicália* (1966). Foram teatros e espaços criados pelo artista com diversas referências à cultura nacional, com elementos tipicamente brasileiros, nos quais os conceitos de ambientação, instalação e performance foram explorados. Esses espaços de imersão eram completados quando preenchidos pelo corpo vivo, no aqui agora, em tato; paladar; visão; olfato; audição, e humores. Diante de tais proposições, expor objetos como os *Parangolés* em cabides ou caixas de acrílico é encerrar à categoria de “fetiche” algo já sem vida, desvirtuado de um de seus propósitos – o movimento, o acontecimento. Quando pensamos em arte contemporânea e a associamos à vivência de “Parangolé” neste período o participante vira a obra ao vesti-lo, ultrapassando a distância entre eles, superando o próprio conceito de arte.



Fig. 6 – Hélio Oiticica em *Mitos Vadios*, 1978. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>.

Em seu *Breve Histórico da Performance Art* relatado na publicação de seu artigo, José Mário Peixoto Santos²⁰ (2008) define bem a participação de Renato Cohen dentro e fora do Brasil nos movimentos performáticos. Renato Cohen, o performer que foi diretor, pesquisador e ex-professor do Programa de Comunicação e Semiótica da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e do Departamento de Teatro da Universidade de Campinas – UNICAMP, objetivou e abriu sua pesquisa *Performance Arte* como linguagem fronteiriça com o teatro, apresentando tempo e espaço, além do corpo, como elementos constitutivos desta manifestação artística. Cohen define:

Apesar de sua característica anárquica e de, na sua própria razão de ser procurar escapar rótulos e definições, a performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para a plateia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la.

(COHEN, 2002, p. 28.)

Por suas características transgressoras, Renato Cohen sempre foi um artista complexo e distante de rótulos e definições. De acordo com Cohen, a Performance Arte, “é por natureza cênica e por definição uma expressão, um curso de um rio, e na sua própria razão de ser, é antes de tudo uma expressão cênica” (COHEN, 1989, p. 37). Ele contribuiu muito para a exploração cênica como linguagem e como recurso pedagógico. Cohen soube se colocar no limite entre as artes plásticas e as artes cênicas, explorando o elemento híbrido que guardava características únicas e inovadoras. Em suas pesquisas e práticas devido às características “emprestadas” das demais linguagens artísticas, as performances de Cohen traziam elementos de uma arte multidisciplinar, uma arte de fronteiras, podendo “conversar” e ensinar com as demais artes, podendo, também, ser chamada de “arte híbrida” ou como própria linguagem. Uma leitura e acompanhamento crítico sobre os trabalhos de Cohen e as obras plásticas e ‘cênicas’ de Hélio Oiticica nos permitem compreender a Performance Arte.

Nas pesquisas de Cohen é possível visualizar que a Performance Arte, como mediadora de comunicação, é um elemento de linguagem crítico e de pesquisa. Devemos lembrar que quando se fala em performance, ela necessita de um instante e de um local, como uma cena. O “texto” pode ser entendido nos âmbitos semiológicos (verbais), icônicos (imagéticos) e indiciais (sombras, ruídos, fumaças, etc.). No que tange à presença do público Cohen define e considera duas formas cênicas básicas; a forma estética, que implica o espectador, e a forma

²⁰ José Mario Peixoto é um educador, artista performático, pesquisador da linguagem artística em performance e mestre em Artes Visuais (Teoria e História da Arte) pelo PPGAV - Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da Escola de Belas Artes – UFBA.

ritual, em que o público tende a se tornar participante em detrimento de sua posição de assistente. A relação tempo-espacó é determinada em sua forma mais ampla possível, ou seja, qualquer lugar que acomode atuante e espectadores e não necessariamente edifícios-teatro. Segundo Cohen, é também diferente a maneira como a Performance Arte vê a palavra e uso dela. Há um predomínio do símbolo sobre a palavra e o uso de uma estrutura não narrativa. Inovação importante quando vemos esse encontro com o teatro.

A recepção mais sensória do que racional, causada pela Performance Arte, também pode ser explicada pela multiplicidade de códigos na sociedade contemporânea, sendo estes resultados de uma emissão multimídia que manipula o real, impõe padrões estéticos, atribui valores a imagens artificiais e legitimando determinado modelos aos jovens de hoje. Na Performance Arte, esses mesmos artifícios são utilizados com a intenção política e crítica, de efetuar uma leitura sob outra ótica, gerando mudanças na forma receptiva do público, e no caso do aprendizado teatral, uma maneira diferenciada de percepção e de compreensão dos códigos e signos teatrais.

Como linguagem, a Performance Arte vem vestida de manifestação expressiva, de forma que o dramático se permite, de maneira única e diferenciada, estar dentro do teatro contemporâneo, podendo inclusive se manifestar através do pós-dramático. O elemento da cena se torna forte envolvido com a oralidade e com ação. A presença do tempo e do espaço com elementos fundamentais criam um “texto” próprio que possibilita reforçar o gênero pesquisado, como linguagem e como instrumento de comunicação, tornando indispensável, na medida em que a proposta é explorar a comunicação, a representação e valorizar a experimentação e a codificação da atuação. O que vemos na forma de atuação da performance e no uso dos mecanismos desta linguagem como ferramenta é que ela pode abrir conhecimentos, perspectivas estéticas sobre o aprendizado do teatro, possibilitando um olhar e uma criação contemporânea sobre as criações. Nesse sentido, tudo é fruto do forte legado deixado por Renato Cohen.

1. 2 – Teatro Performático

Para muitos, Teatro Performático pode parecer uma visão generalizada e inicial do gênero teatral, sendo que se pode considerar que todo teatro estaria envolvido com a performance, ou até mesmo, com a Performance Arte, que o teatro de fato é uma das chamadas “artes performáticas”. Esse uso muito frequente, como também é a prática de denominar qualquer evento teatral específico (dança, música) de “performance”. Se,

mentalmente, voltarmos a um momento antes da nossa prática comum, e perguntarmos o que faz as artes performáticas serem performáticas, a presença física de seres humanos e demonstração de habilidades num lúdico e cênico espaço, torna-se ainda mais performance teatral, considerando-se os elementos da performatividade e fundindo com os signos teatrais. Sendo assim: O que é a performatividade?

Renato Cohen entende que a performatividade está “no centro do teatro”, como elemento fundamental, “imerso num terreno instável” (COHEN, 2001, p. 21). Outra estudiosa que discutiu este conceito de performance é Josette Féral²¹ apontando o conceito sob duas visões: a) o conceito antropológico, estudado e difundido. b) o conceito oriundo do campo da Performance Arte. Assim, pode-se fazer uso das duas fontes para construir a noção de performatividade (FÉRAL, 2006, p. 67).

Para Féral, hoje a performance se tornou uma abertura dessa arte. Para ela, a performance perdeu muito de sua característica anárquica e transgressora mantendo sua potência expressiva, perdendo muito do seu questionamento do valor da representação e da arte. Afirma: “a performance se tornou um modo do artista falar dele mesmo” (FÉRAL, 2006, p.35). Ou seja, ao que chamamos de performance hoje?

De fato, se é evidente que a performance redefiniu os parâmetros permitindo-nos pensar a arte de hoje, é evidente também que a prática da performance teve uma incidência radical sobre prática teatral como todos. Dessa forma, seria preciso destacar também, mais profundamente, essa filiação que opera uma ruptura epistemológica nos termos e adotar a expressão “teatro performático”.

(FÉRAL, 2006, p. 25.)

No Teatro Performático, não estamos mais na “rede” da representação, mas do acontecimento – próximo ao “real”. Féral diz: “Tais realizações não podem ser julgadas, como sendo verdadeiras ou falsas: elas simplesmente acontecem” (FÉRAL, 2006, p.22).

Devemos lembrar que no Teatro Performático, o performer é chamado “a fazer”, a “estar presente”, a “assumir os riscos” e “mostrar o fazer”, em outras palavras, a afirmar a performatividade em processo. A atenção do público se coloca na execução direta, sob um olhar da percepção teatral, nesta forma de entender a cena, podendo a partir de um percurso claro, transformar a prática em ensino e aprendizado. É importante ressaltar que a performance não seja as “muletas”, mas sim uma base para o entendimento dos códigos, da criação, da forma, bem como do entendimento, da dissolução dos signos e em sua

²¹ Josette Féral é professora da Universidade do Quebec (Canadá).

reconstrução permanente. Dessa forma, ela possibilita a fruição e a condução de uma estética na presença, instaurando o Teatro Performativo, quando se usa a subjetividade da performance.

É possível influenciar e permitir que as “novas juventudes” criem correntes de pensamentos a partir de um campo contemporâneo, edificando-se e se moldando na velocidade das gerações, gerando dramaturgias, cenas e acontecimentos performáticos. No plano do aprendizado, em contato com a performatividade, sendo ela através do Teatro Performático, da Performance Arte, é possível estar em cena no plano do acontecimento, abrindo reais portas para o teatro contemporâneo, estando o artista ou aluno pronto à experimentação e próximo da realidade e mais perto de uma lógica pedagógica de ensino e aprendizado que possa conduzir uma reflexão e fruição.



Fig. 7 – Lipão – Teatro Performático, 2005

CAPÍTULO II – Fundamentos Conceituais sobre arte educação

2. 1 – Contextualizando o Ensino de Arte e o Teatro

O teatro já era “usado”, no Brasil, como “instrumento” de educação no período da colonização. Muito se pesquisa sobre o ensino de Arte, no livro *Teoria e Prática do Ensino de Arte* de Mirian Martins, vemos que os índios já eram catequizados através do teatro, porém, a estrutura da escola europeia só possibilitou a “escrita e matemática” à classe alta da sociedade. Vemos também que no século XIX com a chegada da “Academia Imperial de Belas-Artes”, era impulsionado o ensino das artes dentro das escolas começando no início do século XX. A Escola Guignard, criada em 1943, na cidade de Belo Horizonte, é um ótimo exemplo de um modelo não convencional de Educação Artística. Em relação aos jovens, especialmente, amplo trabalho é feito pelos artistas que abrem os seus ateliês para a experimentação livre, se firmando como uma importante escola de Arte na cidade, focando o ensino nas Artes Visuais, apesar de abrigar vários ensaios da comunidade musical. O Canto orfeônico ocorrido no Brasil nas décadas de 30 e 40, sob a orientação de Heitor Villa-Lobos, um projeto de disseminação de uma cultura musical, também é um marco. A escola do Canto Orfeônico foi um dos principais movimentos de implantação de método e ensino musical no Brasil. Podemos lembrar também, como marco de uma escola que alojava varias expressões artísticas (dança, pintura, desenho, poesia etc), a Escolinha de Arte do Brasil criada em 1948, no Rio de Janeiro, voltado principalmente para o público jovem. Porém o movimento de inclusão das artes como componente curricular das escolas brasileira se deu somente a partir do movimento conhecido como *Escola Nova e seu Manifesto da Escola Nova* - 1932 (JAPIASSU, 2001, p. 11). Segundo esse autor, Ricardo Japiassu, professor do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (Uneb) e doutor em educação e mestre em Artes: “É só com o movimento *Escola Nova* que o papel do teatro na educação escolar, particularmente na educação infantil, adquire status epistemológico e importância psicopedagógica” (JAPIASSU, 2001, p. 20). Nesse período, de emersão, acreditou-se que teatro fosse a forma de estimular a criatividade, para que o homem tivesse um bom desempenho nas indústrias, visando o desenvolvimento econômico. No entanto, na segunda metade do século XX, a arte deixa de ser utilizada como instrumento de ensino para outros conteúdos, como, Desenho Geométrico e História, por exemplo, ou como meio de desenvolvimento criativo para uma produção capitalista. Ela passou a ser valorizada como

meio de construção pessoal do indivíduo, possibilitando-o adquirir conhecimento, desenvolver a criatividade e a expressão.

O teatro ganha uma nova abordagem no ensino de sua linguagem, assumindo um caráter essencialista/estético, com elementos politicamente engajados e ousados, sendo reconhecido no âmbito educacional como uma disciplina que detém suas especificidades, seus conteúdos, que deverão ser apreendidos a fim de serem compreendidos como uma forma de conhecimento, comunicação, expressão, representação semiótica, expressão artística e fazendo esse conteúdo traçar um caminho diferenciado e ocupar um espaço menos utilitário. Segundo Ricardo Japiassu;

O eixo dessa perspectiva pedagógica teatral é a compreensão do teatro como sistema de representação semiótico, como forma de representação artística e linguagem acessível a todo ser humano e não apenas a um pequeno grupo de iniciados (profissionais de teatro ou aficionados do teatro amador).

(JAPIASSU, 2006, p. 28)

Tal abordagem supera o ensino contextualista/instrumental, utilizado até então “como ‘ferramenta’, ‘instrumento’ ou ‘método’ para o ensino de conteúdos extrateatrais.” (JAPIASSU, 2006, p. 28).

Em 1961 começou a “luta” pela inclusão das artes no sistema educacional. Quando o ensino de arte foi introduzido na grade curricular do ensino básico, de forma não obrigatória, pela Lei 4.024/ 20 de Dezembro de 1961. Dez anos mais tarde, em 1971, entra em vigor a Lei nº 5.692/11 de Agosto de 1971, que orienta o ensino de Educação Artística nos 1º e 2º graus.

Nessa década, havia poucos educadores licenciados, pois raros eram os cursos superiores em Artes e outros que tampouco existiam. Assim, a responsabilidade do ensino das artes era depositada em artistas autodidatas ou em professores de outras disciplinas. As Secretarias de Educação dos Estados criaram os CAT's (Carteiras de Autorização de Trabalho), que autorizava professores sem formação lecionar na disciplina de Arte, gerando assim vários percursos no ensino de Teatro na escola²².

Na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/20 de Dezembro de 1996, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 20 de dezembro 1996, a Educação Artística é retirada do currículo para dar lugar à disciplina Arte, sendo reconhecida como área de conhecimento específico. Ao ser reconhecida como área de conhecimento do currículo escolar, fez com que, de alguma forma, a escola tentasse responder perguntas que

²² Disponível em <www.educacao.mg.gov.br/servicos/lista-de-servicos/584-autorizacao-para-lecionar-a-titulo-precario-em-escola-estadual-de-educacao-basica-cat>. Acesso em: 23 jan. 2013.

pairavam no meio educacional ao longo dos últimos anos, e possibilitar ao ensino de Arte um maior refinamento.

O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. [...] A arte é um patrimônio cultural da humanidade, e todo ser humano tem direito ao acesso a esse saber (BRASIL, 1996).

Atualmente, o teatro “na educação escolar brasileira, segue concebido por muitos professores, funcionários de escolas, pais de alunos e estudantes como supérfluo, caracterizados quase sempre como lazer, recreação ou ‘luxo’ [...]” (JAPIASSU, 2001, p. 17). Mas apesar destas concepções, a arte é um meio de conhecimento, o qual o aluno de Teatro pode contribuir para formação de todo ser humano, porém, nem todas as escolas da rede pública e particular compreendem em seu currículo as artes (artes plásticas, música, teatro e dança) como disciplinas distintas e “obrigatórias”. A luta do profissional de artes pelo reconhecimento e valorização da área específica, ainda é constante, e o principal objetivo desses profissionais é propiciar a compreensão da importância das linguagens artísticas e suas especificidades. Neste campo o professor de Teatro, deve construir uma teia de possibilidades dentro das dificuldades.

O ensino das artes, além de possibilitar uma nova compreensão da realidade, constituindo uma visão do mundo, através da criação, da expressão e do autoconhecimento, possibilita o conhecer o outro e o meio no qual o indivíduo está inserido. É de fundamental importância pensar no teatro como um instrumento de desenvolvimento humano, de formação de cidadãos ativos dentro de uma sociedade, de expressão, comunicação e conhecimento. Sendo assim:

O objetivo do ensino das artes, para a concepção pedagógica essencialista, não é formação de artistas, mas o domínio, a fluência e a compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores (JAPIASSU, 2006, p. 30).

Quando se fala sobre as complexas formas humanas de expressão, estou me referindo às diferentes linguagens artísticas, as quais proporcionam o poder de comunicação, realização de leituras e compreensão da realidade humana. Sendo assim, as diferentes artes atuam como meio de conhecimento e expressão, desenvolvem a capacidade do indivíduo de comunicar, conhecer, expressar, apreciar e desenvolver o pensamento crítico. Consequentemente, a arte exerce uma função de extremo valor na formação do ser humano. Sendo o teatro uma possibilidade de experimentar a criação e reviver a própria realidade.

Todas as artes apresentam características comuns em seus objetivos, como por exemplo, o desenvolvimento da criatividade, da imaginação, do fazer artístico, da percepção e compreensão estética e artística, do pensamento crítico sobre o que se vê, do conhecimento e do encontro com diferentes culturas. Apesar desses objetivos comuns citados, as artes possuem suas singularidades. Tendo em vista o teatro como área principal deste projeto, serão apresentadas aqui algumas de suas peculiaridades.

O ensino do teatro propicia o conhecimento de si mesmo, do outro, da diversidade cultural e da vivência dentro de um coletivo. Por meio da prática teatral, os alunos poderão retratar e recriar a realidade através de narrativas, cenas e improvisações, o que permitirá uma reflexão sobre as diferentes condições históricas e socioeconômicas vividas pelo grupo de alunos. Desta forma, será ampliada a capacidade de diálogo, de convivência com as diferenças, de expressão e conhecimento de uma representação semiótica. Ou seja, ampliar a capacidade de expressar sentimentos e pensamentos sobre o mundo, utilizando signos já codificados pela sociedade na linguagem teatral ou ressignificando-os de forma simbólica e comprehensível. Assim, a Performance Arte compartilha dos princípios básicos do teatro, construindo uma gama de possibilidades estéticas e simbólicas na concepção de uma obra e do próprio aprendizado.

Percebemos assim, uma gama de elementos teatrais a fim de alcançá-los. Neste trabalho destrincharmos e focaremos alguns dos conteúdos teatrais propostos pelos PCN's – Arte, contidos no tópico *Conteúdos Programáticos*, os quais nos serviram como embasamento para a execução do projeto, e que serão detalhados mais adiante.

2. 2 – A Importância dos Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte para o Ensino do Teatro

Parâmetros Curriculares Nacionais (ARTE) foram propostos no Brasil em 1998, quando passou a vigorar a LDB (9.394/96). O documento se concretizou por meio das contribuições de diversos educadores de todo o país, seguindo os parâmetros exigidos pelo MEC (Ministério da Educação).

O objetivo principal foi auxiliar e orientar a instituição escolar e os docentes “ao ensino e à aprendizagem, como também à compreensão da arte como manifestação humana.” (BRASIL, 1998, p.15).

A partir disso, os Parâmetros propõem conteúdos básicos como referência nacional a serem ensinados em cada fase escolar, na tentativa de tornar o ensino brasileiro comum em toda sua extensão, para tanto, no documento, ao ser elaborado buscou-se:

[...] respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas existentes no país, considerando a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras (KOUDELA, 2002, p. 233).

A ideia é de oferecer um suporte aos professores sobre o conteúdo de Arte e, nessa referência, proporcionar um padrão de ensino dentro das escolas e do projeto político pedagógico delas, direcionando o ensino. Dentro dos PCN's é possível encontrar o papel do ensino de Arte, a relação entre Arte e a Educação, os objetivos gerais do ensino de Arte, os conteúdos, os critérios de avaliação, além de cada área artística ganhar sua especificidade, sendo dividida em quatro campos: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Cada linguagem artística apresenta suas características particulares, encontrando os objetivos gerais e específicos, os conteúdos e os critérios de avaliação direcionados para sua área. O documento conta com a complementação de uma vasta bibliografia direcionada ao ensino das artes.

Os PCN's Arte são pautados, para o ensino/aprendizagem em arte, três eixos, são eles: *Producir, Apreciar e Contextualizar* (BRASIL, 1998, p.30).

Producir, ou fazer, refere-se ao fazer artístico. O conceito é atrelado ao ‘experienciar’ do aluno e ao desenvolvimento do seu processo de criação, pois a produção artística referente a cada arte, ou seja, teatro, música, dança e artes visuais, se dá pelo fato de os alunos experimentarem os elementos específicos da linguagem que estiverem, e da forma, em questão.

A *apreciação* está ligada diretamente à capacidade de percepção, decodificação, ressignificação, interpretação, recepção e identificação estética de elementos artísticos no próprio material, no material do colega, e na produção artística gerada na sociedade e nos meios de comunicação. De acordo com Koudela (2002, p. 233) “[...] A apreciação e o estudo da Arte devem contribuir tanto para o processo de criação dos alunos, como para a experiência estética e conhecimento da arte como cultura.”.

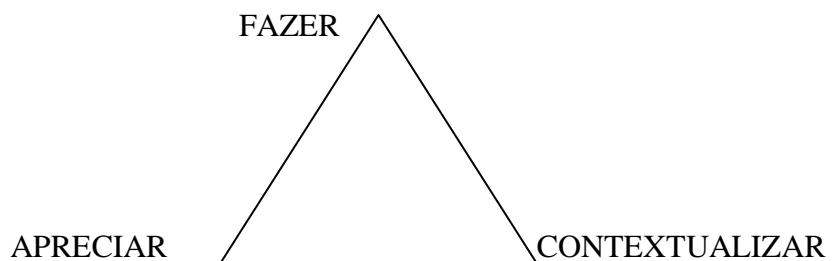
E por fim, a *contextualização*, que cabe ao aluno situar o conhecimento de sua produção artística, a do colega e a arte perante a história e a sociedade, como produção histórico-social, que revela subjetividades e diversidade cultural.

O eixo utilizado pelos PCN's se pauta na “Proposta Triangular” desenvolvida pela professora Ana Mae Barbosa²³, para o estudo em artes. Tal tema será aprofundado no próximo item.

2. 2. 1 – Ana Mae Barbosa e a *Proposta Triangular*

No Brasil, Ana Mae Barbosa sistematiza o ensino de artes através da *Proposta Triangular* – o fazer, o fruir e o contextualizar a arte.

A Proposta Triangular é composta de três princípios:



Em sua concepção, Barbosa ressalta o que chamou de “dupla triangulação”. A primeira, de ordem epistemológica, sintetiza os componentes do ensino/aprendizagem da arte no fazer artístico, na leitura da obra de arte e na história da arte. A segunda está na origem da sua proposta, baseada, principalmente, em referências conceituais das *Escuelas al Aire Libre*, do México, no *Critical Studies*, da Inglaterra, e no movimento associado ao DBAE *Discipline Based Art Education*, dos Estados Unidos (GOUTHIER, 2008, p. 20).

Com as quatro áreas de conhecimentos criados no PCN e a obrigatoriedade do conteúdo na educação básica, Ana Mae contribuiu, com suas reflexões, para o avanço da arte-educação no Brasil. A partir desse referencial, procurei desenvolver a minha pesquisa, relacionando essa proposta com a experiência em Performance Arte.

2. 2. 1. 1 – A *Proposta Triangular* e o ensino do Teatro através da Performance Arte

Foram diferentes caminhos que estruturaram a minha prática, a ponto de esta ter sido solidificada, permitindo, assim, a flexibilidade necessária para se adaptar e fazer um diálogo claro entre Perfomance Arte e Teatro. A leitura que fiz dos textos de Ana Mae permitiu-me colocar os adolescentes num terreno de ‘instabilidade segura’, onde a criação estava

²³ Ana Mae Tavares Bastos Barbosa, educadora brasileira, pioneira em Arte-Educação. Professora de Pós-Graduação em Arte-Educação da Escola de Comunicação e Arte da Universidade de São Paulo.

inteiramente ligada à necessidade e à decodificação dos signos apreendidos. É possível se permitir mudanças do plano de acordo com a demanda de cada grupo ou dupla para atender melhor os objetivos que queremos alcançar. Tal posicionamento proporciona momentos de repensar se a prática da Performance Arte como referência para o ensino de Teatro é eficaz ou não, e se é necessário adaptá-lo, transformá-lo.

Como já mencionamos, Ana Mae desenvolveu uma proposta a fim de proporcionar ao docente uma orientação/estabilidade na estrutura de ensino, para que não se perca o foco e ao mesmo tempo haja uma flexibilidade na construção da própria metodologia, uma vez que esta é realizada e construída durante as aulas.

Dentro da prática em performance, a pirâmide de *fazer, apreciar e contextualizar* foi construída no percurso de aprendizagem teatral. Sendo, primeiramente, para o aluno, necessário a compreensão sobre as relações existentes entre a proposta triangular e o projeto da sua performance que segue dos elementos como parte da obra, seguindo a linha da contextualização, apreciação e o fazer. Comecemos nossa discussão sobre um aspecto dessa pirâmide, o contextualizar. Para Ana Mae,

A contextualização não parte de uma história linear, mas, de uma busca por contextualizar a obra de arte no tempo histórico e contemporâneo, estabelecendo relações com a leitura de imagem pelo observador de acordo com a sua experiência de vida, construída pela subjetividade ou socialmente, pois, sem essa não há compreensão, faz-se necessário que ambas estejam articuladas, pois, a leitura de imagem é questionamento, busca, descoberta e crítica, podendo ser essa leitura silenciosa, verbal, escrita ou pictográfica. Tendo sempre o cuidado de não transformar a leitura de imagem em um questionário pronto apenas a ser respondido pelos estudantes (BARBOSA, 1998, p. 37).

Tendo em vista como referência essa afirmação de Ana Mae, busquei trazê-la para o aluno como indivíduo performer e assim, ao propor a prática de criação, esse indivíduo entrelaça e contextualiza suas perguntas, seu “quadro de família”²⁴, seu texto, suas apreciações estéticas com o seu próprio fazer performáticos. O aluno, quando desenvolve seu tema num ciclo autoral de escolhas e momentos, transfere para a criação cênica, assuntos do contexto no qual está inserido e do qual já escreveu, desenhou e vivenciou. Assim, quando falamos de contextualização no âmbito da Performance Arte, a proposta por si mesma se

²⁴ Quadro de Família – Quadro de criação autoral que possibilita aos alunos um percurso para criação performática. A ideia do quadro surgiu a partir de uma oficina ministrada pelo performer carioca Rick Seabra, no I Festival de Performance de Belo Horizonte, possibilitando a criação da própria prática de ensino de teatro através da Performance Arte e deste quadro.

contextualiza, por este ser gerado de inquietações do universo de cada atuante, num ambiente autoral. Sendo assim, a noção de função se amplifica no momento em que atinge a individualidade dos alunos, originando novos lugares para a razão dentro do processo criativo.

Desta forma, a contextualização nesta pesquisa não se resumiu ao ensino da história do teatro e sim nas vivências e experiências humanas em relação a conteúdos sociais e políticos.

Para que haja a *apreciação* é importante que se conheça o elemento que será apreciado, “daí a ênfase na leitura: leitura de palavras, gestos, ações, imagens, necessidades, desejos, expectativas, enfim leitura de nós mesmos e do mundo em que vivemos” (Barbosa, 1998, p. 35).

A apreciação é um elemento de extrema importância no âmbito do ensino teatral, permitindo aos alunos aguçarem o olhar crítico sobre o que se vê, capacitando-os para realizar a leitura da obra de arte. Os alunos foram incentivados a realizar leituras diversas, entrando em contato com diferentes formas de arte, tais como a literatura, as artes visuais e a música, provocando, assim, um diálogo direto com os elementos que constituem o teatro como é o caso da textualidade na dramaturgia, das artes visuais na composição cênica, no vestuário, na iluminação e outros, e da música na sonoplastia. Estes elementos se tornaram estímulos para a composição cênica e a criação. A apreciação possibilita um referencial, além da forte reflexão e noção crítica, sendo possível somar a um trabalho, no âmbito da Performance Arte, elementos que foram captados e visualizados.

Os alunos foram divididos em duplas, trios, quartetos em algumas aulas para a realização de alguns jogos e para a criação cênica, agindo ora como *alunos-atuantes* e ora *alunos-espectadores*, terminologia utilizada por Viola Spolin²⁵ (SPOLIN, 2006). Dessa forma, a *apreciação* foi iniciada dentro da própria sala de aula, familiarizando o contato dos alunos com e como espectadores, uma vez que prevíamos uma apresentação pública.

O *fazer artístico* é o momento no qual os alunos estão em contato com a prática teatral, através de jogos de improvisação com o objetivo de inserir conteúdos básicos da linguagem teatral, sinais relacionados como a própria dramaturgia, o figurino, a atuação, objetivando a instrumentalização dos alunos para a criação de um produto cênico.

Esta tríade faz referência a qualquer ensino em arte, sendo diretamente utilizada pelos PCN's- Arte. Ela orientou o processo na composição de elementos da linguagem teatral na formação do aluno desta pesquisa. Para tanto, fez-se necessária a escolha dos conteúdos

²⁵ Viola Spolin - foi uma autora e diretora de teatro e é considerada por muitos como a avó norte-americana do teatro improvisacional. Spolin sistematizou os Jogos Teatrais (*Theater Games*), metodologia de atuação e conhecimento da prática teatral, que está presente em todos os fundamentos da atual comédia norte-americana, inclusive no *Stand-up comedy*. (SPOLIN, 2006, p.21).

trabalhados durante a prática de seis meses com cem minutos semanais. Fez-se necessário a escolha dos conteúdos a serem trabalhados durante a prática que lecionei e a forma que se dará a aplicação destes. O projeto propõe um recorte dos conteúdos teatrais elencados pelos PCN's, no tópico *Conteúdos Programáticos* (BRASIL, 1998, p.41). Eles foram a base para a execução do projeto e a associação deste a Performance Arte.

São eles:

- Improvisação / Ação Pós-Dramática;
- Expressão Corporal (consciência corpo/voz – criação de signos como forma de expressão);
- Dramaturgia (Ator/personagens, estrutura dramática, espaço/tempo);
- Observação do universo que o rodeia (Exacerbar a escuta);
- Caracterização (cenário, figurino, iluminação, sonoplastia e outros – de acordo com a necessidade da criação);
- Ocupação espacial;
- Atuante Criador (construção da dramaturgia literária/espacial/física);
- Adaptação (utilização de escritos existentes como estímulo ou integrado à criação);
- Produção do espetáculo;
- Apreciação;
- Relação palco (ator) / plateia (espectador);
- Contextualização;
- Individualidade e Coletividade.

Acredito com isso que há a possibilidade de os alunos desenvolverem a performatividade através da autoexpressão e uma percepção maior sobre si mesmo, sobre o grupo e sobre as relações entre o indivíduo e o coletivo. A autoralidade, termo que uso para designar essa expressão própria do aluno e como é entendido nesta prática, permite ao aluno/performer desenvolver uma prática performática de reflexão crítica acerca do entendimento do contexto social em que está inserido e de sua atuação nesse lugar, possibilitando que as experiências vividas nas aulas fossem proveitosas para sua realidade.

Através da apreciação, da observação, e da ativação de vários dos *Conteúdos Programáticos*, o aluno/performer fica mais aberto a receber estímulos do professor, como direcionamentos sobre as cenas e a indicação literária, que instigaram à busca de conhecimentos específicos da linguagem teatral. Isso poderá ocorrer dentro e fora dos

horários de aula, e o aluno/performer exerce seu olhar crítico, identificando elementos importantes e refletindo sobre a utilização destes, como por exemplo, formas de atuação, gêneros teatrais, cenário, iluminação, sonorização e, dentre outros.

O trabalho com a improvisação e com a ação dramática (cena) visou a exploração e a conscientização do corpo e da voz, da criatividade, da espontaneidade, da prontidão, da capacidade de propor e aceitar a ideia dos colegas, o que permitiu a experimentação das ideias dos diversos componentes do grupo. Estes elementos foram trabalhados em exercícios/jogos e simultaneamente em cena.

É de grande importância que os alunos vivenciem desde a atuação até a produção da performance para que sejam capazes de desenvolver um roteiro, criarem o figurino, a sonoplastia e a iluminação, e serem ativos na produção geral da apresentação. Nesse sentido, procurei desenvolver o trabalho com os alunos.

2. 3 – Performance Arte como Referência Pedagógica para o Ensino e Aprendizado

Na cena teatral, o que está efetivamente em performance? Que lugar se pode destinar à performance no teatro para adolescentes? Como lidar, aproveitar e considerar o corpo nesta faixa etária onde o jovem entra na adolescência, um período de profundas transformações tanto no nível físico, quanto emocional, intelectual, crítico e perceptivo? As perguntas continuam em processo, de forma que dentro do ensino, no potencial pedagógico da performance foram descobertos e revelados trabalhos práticos e teóricos.

Ao desbravar a última obra de Renato Cohen, *Working in Progress* na cena contemporânea, comecei a abrir uma caixa de ressonâncias pedagógicas, possibilitando conexões e pensamentos criativos, procedimentos que antes não pensava serem possíveis dentro do universo escolar. O livro é tomado pelo hibridismo e pelo potencial pedagógico. A obra possibilitou-me, traçar caminhos para os alunos, não de modo ilustrativo, mas de modo que eles mesmos fossem produtores e responsáveis por seus processos criativos.

A Performance Arte, como linguagem fronteiriça com o teatro, apresenta tempo e espaço, criando um “texto” próprio e códigos de “cena”. Quando Cohen aponta procedimentos de criação cênica que possibilita fruição, reflexão, a independência, o ensino e aprendizado, bem como a obra acabada em processo, entendemos que isso além de não desvalorizar a Performance Arte, permite que amplie as possibilidades educacionais. Entretanto, a prática educativa é um fato social, e cabe à Arte compreender o fenômeno educativo e se adaptar a ele. A sua intervenção faz surgir um saber específico, e

desconfortável, que modernamente associa-se à contemporaneidade, e agora ao termo pedagogia. Assim, a indissociabilidade entre a prática educativa, sua teorização, Performance Arte e Teatro, possibilitou o desenvolvimento de uma prática pedagógica.

Com a ideia de processo e de partir de referências imagéticas concretas, em sala os alunos foram desafiados a criar performances inspiradas em imagens escolhidas por eles. Quadros, gravuras, fotos familiares, registro de performances históricas, as imagens foram escolhidas e usadas livremente no processo criativo. Abaixo vemos as referências fotográficas de duas performances históricas e o registro fotográfico do trabalho do aluno Pedro Henrique Pereira.



Fig. 8 – Joseph Beuys – *How to explain pictures to a dead hare*, 1965. Disponível em:
<http://www.cm.aces.utexas.edu>.



Fig. 9 – Marina Abramovic – *How to explain pictures to a dead hare*, 2005. Performance de Joseph Beuys.
Disponível em: <www.seveneasypieces.com>.



Fig. 10 – Pedro Pereira – *Trás à pop-art pra mim*, 2010. **Fig. 11** – Pedro Pereira – *Trás à pop-art pra mim*, 2010.

Sob um olhar de educador o que é possível ver dentro da construção do trabalho do aluno-performer Pedro Pereira é que as escolhas estéticas para construção da obra estão relativamente ligadas à oralidade, a vivência corporal e a busca por novas experiências no mundo. Obra e corpo estão coladas e o uso do humor direciona o discurso da obra, quando associado as referências históricas. Como artista, vejo um caminho ousado na ocupação do espaço escolar permitindo novos trajetos para fruição.

Em entrevista, o professor Luiz Carlos Garrocho, pesquisador das artes do corpo e da educação estética junto as crianças, afirmou:

O que deve ser resgatado quando se pensa em teatro é o ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação. Nos jogos dramáticos infantis, por exemplo, a criança brinca, joga com o corpo, age por motivação intrínseca. A matéria do teatro é a imagem, a voz, o corpo, o espaço e o tempo. A criança precisa de ter contato com tudo isso. [...] O teatro é uma dramaturgia de sons e imagens, de tempo e espaço, de ações poéticas enfim (GARROCHO, 2008, p.2).

Podemos afirmar que a própria vida é repleta de momentos de teatralidade e performatividade, experiências vividas com vigor, intensidade, tal como propõem os performers de diversas linguagens artísticas.

CAPÍTULO III – A Performance Arte como Experiência no Aprendizado de Teatro

Esta pesquisa, como já foi mencionado, teve como mote a seguinte pergunta: O que é performance? Procurei respondê-la a partir da construção de um percurso histórico da Performance Arte, refletindo coletivamente com os alunos sobre quais os desafios por onde o gênero havia passado. Fomos, a partir disso, para algumas experimentações.

A ‘arte ao vivo’ (“*live-art*”) é por natureza efêmera. Iniciamos o processo com ela por entender que seria um bom caminho de experimentações e improvisações. Todas as “cenas” eram registradas em fotografias, sendo a maioria delas pelos próprios alunos/performers. Comecei a observar as possibilidades pedagógicas de um teatro com essas características, nas aulas de teatro, Luiz Carlos Garrocho, pesquisador do gênero da performance e professor no Centro de Formação Artística – CEFAR, onde notei a forte relação do aluno com o espaço, a autonomia e a autoralidade no processo de criação e de aprendizado.

Neste mesmo curso do CEFAR, porém em turmas diferentes, pude perceber que os professores trocavam métodos de ensino horizontais por métodos cada vez mais mesclados com outras áreas de conhecimentos. Nas aulas de Teatro Danilo Curtis e Lúcia Ferreira, professores também lotados no Centro Formação Artísticos nas disciplinas de Interpretação e Expressão Corporal, onde acompanhei as turmas de Teatro I e II destinadas à faixa de idade aqui pesquisada (13 a 16 anos), os aquecimentos se davam a partir de linguagens diferenciadas, como ‘danças circulares’ e jogos rítmicos com base na percussão corporal. Os processos artísticos acabaram sendo influenciados por elementos da dança circular e da música percussiva. Desta forma, mesmo que o teatro fosse ali à linguagem a ser aprendida, era possível ver outros vínculos artísticos, estreitos, que abriam um leque de possibilidades dentro do próprio teatro. Assim, organizava-se o cotidiano de aprendizagem do aluno: através da colaboração entre linguagens artísticas. Nesse contexto também surgiu o objeto de estudo para meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC): a busca de um método de integração entre linguagens artísticas que fosse eficiente e inclusivo, e atendesse à necessidade do novo aluno que frequenta o ensino básico na atualidade.

Mais do que natural era pensar o Teatro e seu ensino associado às condições da cultura na contemporaneidade, na qual podemos notar a Performance Arte se tornando mais conhecida, seja na literatura, nas ciências sociais ou nas artes. Nesta pesquisa, a performance surge como um vetor para o ensino de teatro no qual os próprios alunos exercitam elementos autorais e de múltiplas linguagens, construindo caminhos para o entendimento da estética

teatral. Dessa forma, passo a descrever os aspectos gerais da escola onde se deu a pesquisa, bem como os procedimentos que estabeleci para desenvolver o trabalho.

3. 1 – A Escola Estadual Cora Coralina

<u>Dados Gerais da Escola</u>	
Nome	Escola Estadual Cora Coralina
Localização	Rua São José, 120, Bairro Nossa Senhora de Lourdes – Ibirité (MG)
Fundação	1998
Professores efetivos	41
Professores contratados	25
Especialistas em arte/ Teatro e Artes Visuais	1+1
Serviço	A escola funciona nos três turnos e oferece Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio completo
Projetos	A escola oferece <i>Projeto Poupança Jovem</i> aos alunos do Ensino Médio que recebem uma bolsa anual de R\$1.000. Além de oficinas de esporte, arte e excursões durante os três anos.

Tabela 1 – Dados Gerais do Campo de Estágio

Relembrando, fiz minha pesquisa sobre a supervisão da Professora Milna Oliveira da Silva Moreira, responsável pelas turmas de 8º, 9º e 1º ano, todas em média com 25 alunos. Logo que cheguei à escola fui alertado sobre a dificuldade do contato com a arte naquele ambiente. Havia falta de concentração dos alunos com históricos familiares nada favorecedores e falta de investimento nos alunos e na escola. Pude notar essas questões refletidas no corpo docente da escola. Percebi que fórmulas antigas de ensino e na gestão prejudicavam o aprendizado. Diante disso, pensei em propor que a sala de audiovisual, até então abandonada, fosse transformada numa sala de ‘Arte e Criação’. Na primeira semana houve resistência, mas após a entrega do projeto e de todas as soluções, essa resistência foi abrandada. A sala, então, foi criada, mesmo que com ares de depósito. No entanto, vendo a real necessidade da sala e com o apoio da professora Milna Oliveira, e com os alunos, agora politicamente mais engajados, a sala foi reformada e entregue com TV, aparelho de DVD, cartazes de anatomia, cadeiras, arquivos. De fato um grande ganho para a escola e para aprendizado, principalmente do teatro e de forma em geral.



Fig. 12 – Sala de “Arte e Criação” – E. E. Cora Coralina – 2010.

3. 2 – Plano e Estratégicas de Ensino

No início, o trabalho estava um pouco sem foco, já que minha proposta era pesquisar uma faixa de idade e não uma série específica. Lendo *Os processos criativos de Robert Wilson*, de Luiz Roberto Galizia (1984), e *Work in Progress na Cena Contemporânea* de Renato Cohen (1998), comecei a trabalhar algumas ideias, mas questionava-me sobre a pertinência delas dentro da escola. Comecei a preocupar-me também sobre o tempo e o recorte teórico das aulas, já que fui orientado a dividir as duas aulas semanais em aulas teóricas e práticas. Essa orientação surge para que outros professores, caso queiram, possam usar o vídeo e a sala de ‘Arte e Criação’.

Nosso percurso teórico envolveu a criação do tema e da dramaturgia do trabalho final da performance. O trabalho prático envolveu as aulas na sala ‘Arte e Criação’ e a exploração do espaço escolar. Comecei a pensar em estratégias que tornassem a aula mais prazerosa. Jogos de iniciação teatral, de improviso, bem como o ensino de códigos e rituais teatrais com o espaço tais como: tirar os sapatos, o silêncio necessário para os trabalhos, aquecimento corporal e voz.

Juntamente com a professora de Português, Miriane Fernandes e com professor de História, Giael Silva, criamos um projeto que partia das bases dramatúrgicas e desaguava na linguagem cênica, passando pela performance. Devido às suas características “emprestadas” das demais linguagens artísticas, entendemos que a performance é, por natureza, uma arte multidisciplinar, uma arte de fronteira, se tornando uma arte híbrida, que acaba, por sua vez, contribuindo para além da percepção estética e teatral e para o entendimento e a compreensão de outras disciplinas. Desta forma, em sala de aula, a prática foi conduzida com o apoio

multidisciplinar na qual a criação do “Quadro de Família”, citado anteriormente, teve apporte das deferentes áreas e dos professores dos conteúdos, a saber: Fato/Tradição (História); Escrita/Dramaturgia (Português); Cena/Composição (Teatro). Cada disciplina desenvolvia uma pequena etapa do plano de ensino, sendo o elemento e a obra objetivo o próprio processo: **“Quadro de Família”**, gerando **Hipertexto**, gerando **Performance Arte**.

3. 3 – Atuação e o Sujeito Autobiográfico – Autoria

No teatro, o ator conduz a cena. Em seu ensaio sobre o trabalho do ator, editado postumamente em 1830, Denis Diderot²⁶ com aguda perspicácia, estabeleceu o grande questionamento sobre a verdadeira natureza do trabalho do ator: vestir e despir as máscaras (personas, personagens), através de seu próprio funcionamento biológico, do corpo, da vivência e de suas referências autorais. Nesse momento, o ator é sua própria matéria de criação, elaborando a sua poética de performatividade, desenvolvendo sua percepção das relações simbólicas. No aprendizado da atuação cênica, será necessário proporcionar ao aluno a transformação da sua criação e o amadurecimento do conhecimento através da vivência de formas e experimentações práticas. De acordo com os PCN’s é importante ao aluno:

- Participação em improvisações, buscando ocupar espaços diversificados, considerando-se o trabalho de criação de papéis sociais e gêneros (masculino e feminino) e da ação dramática;
- Reconhecimento e utilização das capacidades de expressar e criar significados no plano sensório-corporal na atividade teatral;
- Identificação e aprofundamento dos elementos essenciais para a construção de uma cena teatral;
- Exercício constante da observação do universo circundante, do mundo físico e da cultura;
- Experimentação, pesquisa e criação com os elementos e recursos da linguagem teatral.

(BRASIL, 1996, p. 91.)

É possível perceber que o aluno-performer está pronto a recuperar a sua autonomia de criação quando está à frente do processo, quando segue como fortes referências às próprias vivências, elementos já deflagrados pelo ensino pós-modernista de teatro logo ligados à Performance Arte. O aluno pode se permitir atuar dentro de uma performance, a partir da composição autobiográfica elaborada por ele. Ana Bernstein, doutoranda em Performances Studies na Universidade de Nova Iorque diz: “A autobiografia é geralmente entendida como algo privado, como um olhar que se volta pra si mesmo. A performance solo autobiográfica

²⁶ Denis Diderot (1713 – 1784) foi um filósofo e escritor francês. Escreveu também algumas peças teatrais de pouco êxito. Destacou-se particularmente nos romances, nos quais segue as normas dos humoristas ingleses.

possui um forte caráter público” (BERNSTEIN, 2002, p.11). A ousadia é um ponto importante para se alcançar a autonomia de criação, superando limites e se permitindo ‘cruzar’ a linguagem com outras formas de expressão, sendo possível assim, superar a linguagem do teatro. A partir da autonomia, o aluno-performer consegue visualizar sua autoralidade e a flexibilidade do processo de sua criação. Pode perceber que, naturalmente, o aluno alcança traços da arte da performance, a partir do seu caráter autoral. Na performatividade da cena teatral, o que se tem é um ‘personagem’ já escrito que é trazido à vida do ator; quando falamos da Performance Arte, podemos compor em cena uma “figura” ou invés de, efetivamente, um personagem, que permita maiores associações e contribuições do público. Essa “figura” em cena se confunde com a vida e com as referências trazidas pelo aluno-performer. Sendo ele, como diz Féral “o autor e o seu próprio *script*” (FÉRAL, 2006, p.24). A razão dessa dificuldade em distanciar o aluno-performer de sua linguagem e gestos próprios reside precisamente no fato de que na performance as funções do artista e autor se confundem.

No “Quadro de Família”, desenvolvido na prática de performance, em sala de aula, onde o aluno-performer foi conduzido a construir um quadro de criação autoral a partir de elementos de sua história, contextualizando e trazendo o elemento da construção de uma dramaturgia. O preenchimento de itens como: “Uma história da sua vida”, “Um lugar que você gostaria de ir”, “Uma gravura/desenho inspirada num sonho - cor”, “Um fato histórico”, “Uma habilidade”, “Um objeto”, “Um *não* para o mundo”, “Prefiro não pensar”, possibilitaram, além da criação, através de colagens de textos a composição de um hipertexto autoral, com colagens e composições a criação de uma performance autobiográfica.

3. 4 – “Quadro de Família” – Quadro Autoral de Criação Performática

Esse quadro faz parte do processo de pesquisa, ensino e composição performática deste trabalho. A ideia inicial surgiu no *workshop* do performer Rick Seabra, no I Festival de Performance de Belo Horizonte onde a sugestão inicial era compor uma performance a partir de uma metodologia criada por ele, da construção de um quadro que relatasse e cruzasse informações sobre nós mesmos. Ao fim do festival e inquieto com a possibilidade de pesquisar sobre o quadro proposto, criei um gráfico de informações que resultaram no quadro que apresentei, e experimentei sua relevância, numa prática pedagógica com meus alunos. Os temas das performances dos alunos foram criados e desenvolvidos sobre uma linha de percepção, com base neste quadro no qual os alunos expunham suas ideias e “cruzavam” seus

“textos”. A partir disso, era possível chegar a produções textuais refinadas que envolviam elementos autorais, fatos históricos ou notícias de jornais, e escolhas pessoais. Com os textos em mãos e o direcionamento dos professores, com as respectivas necessidades de suas áreas, partimos para experimentos cênicos que envolviam diretamente a dramaturgia criada pelos alunos e referenciada no quadro mencionado.

Nesse quadro é reservado um espaço para uma fotografia inteiramente ligada à vida do aluno e retirada de seu ‘álbum de família’. Essa fotografia serviu de ‘fio condutor’ e finalização dos experimentos cênicos performáticos, atingindo, assim uma *expressão cênica*, tal qual nos aponta Cohen (1989, p. 37). As características com os percursos teatrais através de conjunto de signos que, como dito, podem ser simbólicos (verbais), icônicos (imagéticos) ou indiciais diálogos constantes entre corpo e imagens. No caso de minha pesquisa, houve um predomínio do símbolo sobre a palavra e o uso de uma estrutura não narrativa.

E. E. C. C. – Nome completo – Data de nascimento – Álbum de Família	A Uma história da sua vida	B Um lugar que gostaria de ir	C Ilustração/Gravura de um sonho – cor	D Um fato histórico ou Notícia de Jornal
1 Uma habilidade	A1 Uma historia da sua vida (A) + uma habilidade (1)	B1 Um lugar que gostaria de ir (B) + um habilidade (1)	C1 Ilustração/Gravura de um sonho – cor (C) + uma habilidade (1)	D1 Um fato histórico (D) + uma habilidade (1)
2 Um objeto	A2 Uma história da sua vida (A) + um objeto (2)	B2 Um lugar que gostaria de ir (B) + um objeto (2)	C2 Ilustração/Gravura de um sonho – cor (C) + um objeto (2)	D2 Um fato histórico(D) + um objeto (2)
3 Um <i>não</i> para o mundo	A3 Uma história da sua vida (A) + um <i>não</i> para o mundo (3)	B3 Um lugar que gostaria de ir (B) + um <i>não</i> para o mundo (3)	C3 Ilustração/Gravura de um sonho – cor (C) + um <i>não</i> para o mundo (3)	D3 Um fato histórico (D) + um <i>não</i> para o mundo (3)
4 Prefiro nem pensar	A4 Uma história da sua vida (A) + prefiro nem pensar (4)	B4 Um lugar que gostaria de ir (B) + prefiro nem pensar (4)	C4 Ilustração/Gravura de um sonho – cor (C) + prefiro nem pensar (4)	D4 Um fato histórico (D) + prefiro nem pensar (4)

Quadro 1 - “Quadro de Família” – Quadro Autoral de Criação Performática (Elaboração minha a partir das sugestões do workshop de Rick Seabra).

3. 5 – Registro Fotográfico – Obra

Inspirado pela forte referência histórica de Yves Klein, em sua Performance Arte, na manhã de 1962, que foi caracterizada pela salto de um edifício associado ao registro fotográfico, como parte integrante da obra, da performance e dentro do processo criativo, os alunos foram fotografando os experimentos. As fotografias foram expostas em ‘galerias inusitadas’ e nos espaços de execução das Performances como banheiros, cantinas e no teto da sala.

Cada aluno, após ter produzido seu “Quadro de Família” e ter escrito seu texto individual, formou uma dupla de composição, com a qual, puderam compartilhar a fusão dos textos e fazer experimentações. Dessa forma, os temas foram chegando a resultados cênicos relevantes.

A seguir, apresentamos o registro fotográfico e o resultado em performance construído pelos alunos/performers: Jéssica Oliveira Mascarenhas e Ruan Otávio Silva em um momento de experimentação. As fotografias são do aluno Mauro Augusto Santos.



Fig. 13 – Jéssica Mascarenhas e Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Augusto Santos.



Fig. 14 – *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Augusto Santos.



Fig. 15 – Jéssica Mascarenhas e Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Augusto Santos



Fig. 16 – Jéssica Mascarenhas e Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010 Foto: Mauro Augusto Santos.



Fig. 17 – Casamento em Conflito, 2010. Foto: Mauro Augusto Santos



Fig. 18 – Ruan Silva, Casamento em Conflito, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 19 – Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos

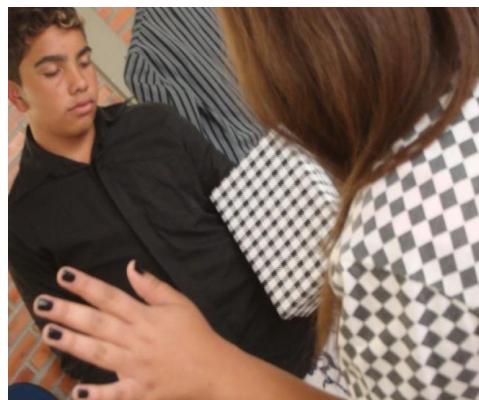


Fig. 20 – Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 21 – Jéssica Mascarenhas, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 22 – Jéssica Mascarenhas, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 23 – Jéssica Mascarenhas, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 24 – Jéssica Mascarenhas, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 25 – Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 26 – Ruan Silva, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos

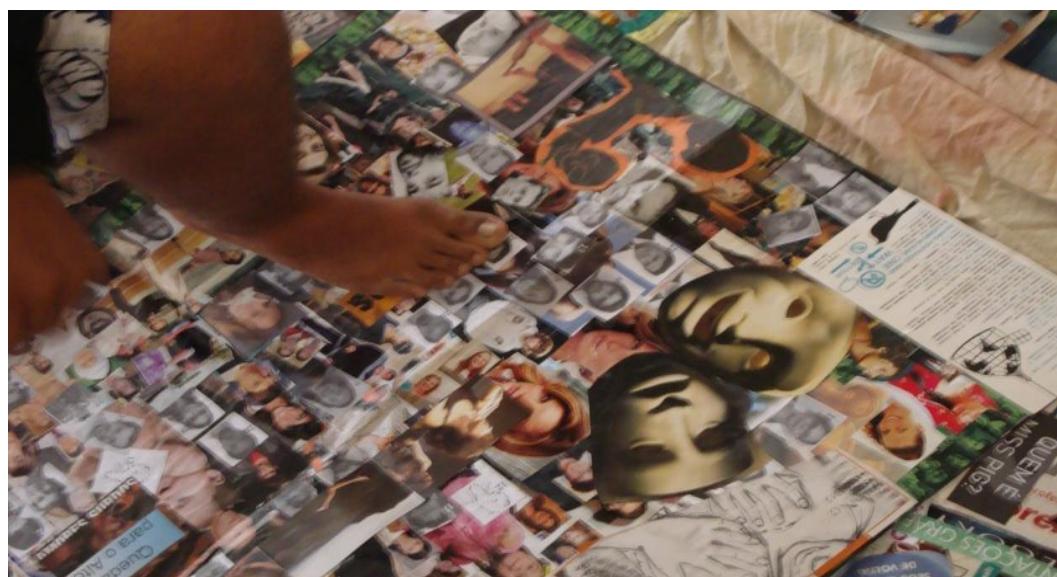


Fig. 27 – *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos



Fig. 28 – Jéssica Mascarenhas, *Casamento em Conflito*, 2010. Foto: Mauro Santos

3. 6 – Os processos em exposição – Avaliação

Avaliação em educação pode ser pensada como aquela que ocorre quando uma pessoa, através da interação, direta ou indireta com outra, conscientemente obtém e interpreta informações sobre o conhecimento, compreensão ou atitudes desta figura.

Derek Rowntree

É importante ressaltar as implicações na avaliação de um processo de ensino e aprendizagem teatral, sobretudo uma avaliação mediada pela performance. Julguei importante estimular, mesmo que precocemente, a autonomia dos alunos na esfera da aquisição e produção do conhecimento, bem como estimular agrupamentos de criação. Dentro do processo, foi possível dividir e possibilitar a autoavaliação e estimular a capacidade de avaliar uns aos outros. Entendendo o teatro enquanto arte performática que torna a experiência ou o processo relevante educacional, foi possível ver o quanto o conteúdo dos projetos teóricos era colocado em cena nos trabalhos práticos. O uso das linguagens, do gesto, do texto, do engajamento pessoal, autoral e emocional com imagens, símbolos e metáforas, da identificação com o *outro*, possibilitando um desafio que vai além das fronteiras da arte. Cada grupo se desenvolvia em níveis diferenciados, através de parâmetros artísticos definidos, mesmo quando transgredidos. Apesar de privilegiar o processo, muitas vezes o produto (o espetáculo, a prova, a nota) acaba sendo uma tendência nos conteúdos nesta unidade escolar.

Quando me propus a estimular tarefas pré-determinadas e atividades que estimulassem a criação de temas, pensei em estimular o questionamento, enriquecendo o aprendizado teatral, em drama e performance. Apesar do fato de a performance poder ser trabalhada de diversas maneiras, cada uma irá iluminá-la a partir de uma perspectiva diferente. Gavin Bolton (1990, p. 82) propõe, como veremos a seguir, avaliações distintas para o comportamento dramático e para a performance.

Para o primeiro caso, ele apresenta quatro pontos referentes às ações dos participantes:

- 1 – O conhecimento do conteúdo pelo aluno pode ser inadequado segundo as expectativas do adulto; 2 – Os participantes podem não estar envolvidos ou não ter interesse naquele processo ou tema; 3 – Um indivíduo no grupo pode estar minando o trabalho coletivo; 4 – O contexto dramático pode ter perdido o foco, e, em decorrência, os alunos desviando sua atenção (BOLTON, 1990, p.82)

Percebi, no decorrer da experiência de docência, que o importante, para uma relevante avaliação, seria necessário cultivar, como elementos e características do processo de aprendizado, o espaço em que o aluno se familiarizasse esteticamente com a reapresentação simbólica. É importante não exigir do aluno escolhas estéticas que expressem elaborações e conjecturas mais complexas e transgressoras, além do que eles possam produzir. Percebendo os estágios e níveis de evolução do aluno. Possibilitando a ele criar um mecanismo de autoavaliação aberta à avaliação e à percepção crítica dos trabalhos dos colegas.

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem de arte, segundo o PCN (BRASIL, 1998, p. 94-95) precisa ser realizada com base nos conteúdos, objetivos e orientação do projeto educativo na área e tem três momentos para sua concretização:

- A avaliação pode diagnosticar o nível de conhecimento artístico e estético dos alunos, nesse caso costuma ser prévia a uma atividade;
- A avaliação pode ser realizada durante a própria situação de aprendizagem, quando o professor identifica como o aluno interage com os conteúdos e transforma seus conhecimentos;
- A avaliação pode ser realizada ao término de um conjunto de atividades que compõem uma unidade didática para analisar como a aprendizagem ocorreu.

Sobretudo, quando falamos em arte, em teatro, em Performance Arte, fica claro que a avaliação é constante e diária, e que a obra e o produto são um dos elementos na gigante linha de construção e aprendizado. Sendo os níveis de objetivos os mais diversos e alcançáveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um homem precisa viajar. Por sua conta, não por meio de histórias, imagens, livros ou TV. Precisa viajar por si, com seus olhos e pés, para entender o que é seu. Para um dia plantar as suas próprias árvores e dar-lhes valor. Conhecer o frio para desfrutar o calor. E o oposto. Sentir a distância e o desabrigado para estar bem sobre o próprio teto. Um homem precisa viajar para lugares que não conhece para quebrar essa arrogância que nos faz ver o mundo como o imaginamos, e não simplesmente como é ou pode ser; que nos faz professores e doutores do que não vemos, quando deveríamos ser alunos, e simplesmente ir ver.

Amyr Klink, Mar Sem Fim.

O Teatro, como outras formas de expressão artística, é visto como meio de criação de outras realidades, e também para o conhecimento de si mesmo e de definição para o sentido da vida, podendo estar ao lado de várias ciências, da filosofia, da religião.

Na escola, a prática da performance, vista neste contexto, permite ao aluno um novo olhar sobre a encenação, ao dar maior visibilidade à própria pessoa em cena, em situações em que é levado a responder às interferências do público. Desta forma, o aluno trabalha nas cenas as situações e os atos cotidianos, cria uma chave para o processo dinâmico, possibilitando, inclusive, a reconstrução mágica da realidade.

Nesse sentido é natural que dentro da prática desenvolvida se possibilite um mecanismo de reconhecimento dos signos teatrais dentro dos exercícios performáticos. Sejam eles signos auditivos ou visuais, podem ser retirados de todas as partes: da natureza, da vida social, dos diferentes ofícios e de todos os terrenos da arte. Numa Performance Arte podemos reconhecer que um signo empregado a arte teatral pode pertencer à grande maioria de categoria de signos artísticos. São signos por excelência.

A palavra, o tom, o discurso, a expressão facial, o gesto, a indumentária, o cenário, a iluminação, a música, o som, a marcação são formas de alguns signos teatrais estarem presentes direta ou indiretamente na execução de uma Performance Arte.

Para isso, a prática deve promover um exercício constante de percepção e de reconhecimento. O desafio é difícil e constante, mas não menos interessante.

Na prática proposta, existe uma interação dos espaços escolares de uso coletivo além da sala de aula, ressignificando estes lugares, propondo questionamentos acerca de sua utilização. Os banheiros, a sala dos professores, a biblioteca, o ginásio de esportes, a cantina e a horta podem ser usados para aplicar as propostas desenvolvidas em sala de aula, ocupando, dessa forma, espaços diversificados, pesquisando e otimizando recursos e materiais

disponíveis na própria escola. No contexto do aprendizado da percepção estética, esta vivência pode auxiliar na criação e elaboração do entendimento sobre várias formas artísticas.

Em consonância com os tempos pós-modernos, a Performance pode aparecer como verdadeira influência e reelaboração da realidade. É o caso, por exemplo, de um aluno-performer, Jéssica Mascarenhas, vestida de noiva, entrando na cantina da escola, relacionando-se com os *alunos-espectadores*. Estes se comunicam com ela através de uma “chuva de arroz”. Não há um truque ilusionista. Todos reconhecem de imediato que se trata de um evento cênico. Num outro extremo, a performance pode parecer próxima da verdade, do real, o que importa é que a relação com o ambiente e com o espectador está em função da reflexão que se espera estimular com a ação.

Em todas as suas formas, a Performance Arte dá margem a um alto grau de improvisação por parte dos alunos-performers, constituindo-se num recurso valioso para formação teatral do alunos. Ela tanto pode assumir a forma estética, onde há espectadores que se limitam a apreciar a ação cênica, como pode assumir a forma de ritual, no qual o público age, participando e interagindo nas situações criadas pelos artistas, influindo no seu desempenho, interferindo na ação cênica. Segundo Vygotsky:

Como toda vivência intensa, a vivência da percepção estética cria um estado muito sensível para as ações posteriores e, naturalmente, nunca passa sem deixar marcas em nosso comportamento posterior (VYGOTSKY, 2003, p.234).

No âmbito escolar, pude perceber que a interação permite aos outros alunos da escola vivenciar o aprendizado da prática, bem como a apreciação e abre portas para o início de uma noção da enumeração e elaboração dos signos teatrais ligados à Performance Arte. O que vemos é que o aluno-performer é auxiliado inteiramente na abertura desta percepção estética na qual as vivências influenciam na capacidade de imaginação, criação e produção simbólica. A compreensão do teatro se dá através da compreensão e da dimensão artística da própria Performance Arte.

Desta forma, as configurações e leituras assumidas pelos alunos diante da relação Teatro e Performance são as mais variadas, o que permite ao aluno/performer, uma maior amplitude no que diz respeito ao aprendizado do teatro. As relações aluno e público se dão a partir da expressão poética em palavras ou de uma composição plástica gestual, o que possibilita a ele vivenciar e abrir a perspectiva, codificando vários elementos teatrais.

Não gostaria de afirmar que o resultado, aqui apresentado, seja o ápice de um processo. Prefiro alegar que meu percurso de pesquisa e a reflexão sobre o meu trabalho na escola onde leciono não fecha um ciclo de dúvidas, porque a performance não basta por si só. Gosto de pensar que esta monografia me permitiu um pensar sobre as possibilidades e abriu-me portas ao ensino da arte em uma escola onde pouco se falava sobre esse tema. Hoje, temos um espaço físico que leva o nome dessa área de conhecimento, ‘Arte e Criação’. Mesmo ainda angustiado de não conseguir responder algumas perguntas, penso que a reflexão já vale por si só e estimula o processo de revisitas e outros olhares sobre o tema.

Na busca da questão autoral dos alunos, acabei me envolvendo como artista e criador e docente, deixando-me levar pelo processo criativo e compositivo com os alunos e colegas. Nesse processo, pude perceber que a composição das performances dos alunos seguia percursos diversos e inusitados, a linguagem e a escrita íntima permitiu a eles uma autonomia de criação que foi além do processo e resultados que eu havia previsto.

O belo e as ações inusitadas, que compunham os trabalhos diários, fizeram-me conduzir a prática a partir, daquilo que chamo, de uma docência performática. Encontrar-me como artista dentro do espaço da sala de aula e dentro de minha própria prática pedagógica possibilitou-me vislumbrar novos horizontes e pesquisas para a docência e para o artista performer que produz, que cria e que está em performance no ato da condução do ensino.

A morte da criação é um caminho devastador. Nesta pesquisa, comecei a dialogarativamente durante as práticas das cenas performáticas com o objetivo de manter em mim a pesquisa viva, sem a morte de minha fatídica memória. Disso resultou naquilo que chamo de docência performática, ou seja, uma experiência docente na qual o professor ensina o conteúdo a partir de suas atitudes de *performer* em sala de aula. A performance e a produção de um conhecimento a partir dela no lugar do espetáculo e das formas prontas.

Conduzir um processo de ensino em Performance Arte de forma autoral, visualizando suas próprias alusões foi um desafio instigante. A performance em si estava na licenciatura, na ação de conduzir o conduzido, de dirigir o atuante. Penso na frase de Lavoisier: “Na natureza nada se cria, nada se perde, tudo se transforma”. Transpirando e observando construindo e trabalhando.

O desafio de apreender e a necessidade de ensinar torna a sensibilidade de criar uma possibilidade rica de vertentes. As respostas e a criação estavam não mais em mim e sim na criação que cercava o processo dos alunos.

O teatro já deu seus primeiros passos dentro da escola, o diálogo entre o tempo/espaço já não são mais os mesmos. O desafio com o ensino, comigo mesmo e com o outro, segue-se

desta prática criada. Hoje podemos perceber que a tendência da arte contemporânea de não limitar a produção com rótulos, classificações, modalidades fechadas, rótulos, permite um envolvimento maior dos alunos no processo criativo e uma liberdade do reconhecimento da linguagem artística, para um contato com suas margens, sendo a Performance Arte uma delas.

É difícil hoje encontrar espaços pedagógicos, orientações curriculares, conteúdos programáticos ou mesmo material teórico referente ao tema “Performance na vida escolar”. Por uma questão, muitas vezes política, os próprios professores, artistas, os mesmos “docentes performances”, apoiam a não criação de grupos, rótulos que, de alguma forma, apontariam para parâmetros de criações. Tornando assim uma dificuldade de tratá-la como conteúdo nas escolas. Assim, o caminho mais possível aqui seria tratá-la como recurso e referência para o ensino de outra linguagem, neste caso o teatro. Criando, desta forma, uma prática performática que apresente e possibilite os reconhecimentos dos elementos e signos teatrais, usufruindo de ambas as linguagens.

Essa proposta, mediada por ideias contemporâneas, entra em sintonia com o nosso modo de vida, nossas práticas e em especial com esses jovens, com os quais tanto aprendi quanto ensinei. A convivência foi algo desafiador, estimulador e recomfortante na medida em que nos entendíamos, respeitávamos e éramos respeitados cada vez mais. Construímos uma amizade e uma cumplicidade com o tempo, que era facilmente percebida nas últimas aulas. Passamos a entender melhor o universo delas e ter a certeza de sua complexidade, vendo ser imprescindível a leitura, a pesquisa e a prática para uma melhor e necessária instrumentalização em trabalhos desta natureza. Arte vai além das galerias, o teatro vai além da representação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. Teatro na Educação: o que é afinal? In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Serviço Nacional de Teatro. **Teatro na Educação: subsídios para seu estudo**. Rio de Janeiro: MEC, 1976, p. 7 -9.

AGUIAR, Carolina.; PECCININI, Daisy. **Arte Conceitual e Multimeios**. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo5/conceitual/index.htm>> Acesso em: 10 nov. 2012.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte-educação no Brasil: das origens ao modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

_____. **O ensino da arte e sua história**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

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

_____. **O pós-modernismo**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Arte-Educação contemporânea**. São Paulo: Cortez, 2006.

BERNSTEIN, Ana. A performance solo e o sujeito autobiográfico. **Sala Preta**, Revista do Depto. De Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo. V.6, n. 1, p. 91-103, 2001.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

BRAGA, Paulo. **Fios Soltos – A arte de Hélio Oiticica**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n.9.394/96. Artigo 26, parágrafo 2. Brasília: 1996.

CARLON, Marvin A. **A Performance: uma introdução crítica.** Tradução de Thais Flores. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CAETANO, Nina. A textura polifônica de grupos teatrais contemporâneos. **Sala Preta.** Revista do Depto. De Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo, V.6, n. 1, p. 145-154, 2006.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem: criação de um tempo-espacode experimentação.** São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. *Work in progress na cena contemporânea: criação, encenação e recepção.* São Paulo: Perspectiva, 1998.

DIDEROT, Denis. **Os pensadores: Diderot.** Tradução por: CHAUÍ, Marilena de Souza; GUINSBURG, J. São Paulo: Abril Cultura, 1979.

FAVARETTO, Celso; OITICICA, Hélio. **A Invenção de Hélio Oiticica.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Sala Preta.** Revista do Depto. De Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo, V.8, n. 1, p. 197-210, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALIZIA, Luiz Roberto. **Os processo criativos de Robert Wilson.** São Paulo: Editora Perspectiva, 1986.

GAMA, Joaquim. Produto ou processo: em qual deles estará a primazia? **Sala Preta.** Revista do Depto. De Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo, v.3, n. 1, p. 264-269, 2006.

GARROCHO, Luiz Carlos. **Cartografias de uma improvisação física e experimental.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2006.

GARROCHO, Luiz Carlos. “Exercício de Liberdade”. **Dimensão na escola.** Belo Horizonte, v.1, n.5, p.2 mar/abr. 2008.

GINSBURG, J.; LEIRNER, Sheila. Organizadores. **O Surrealismo.** São Paulo: Editora Perspectiva, Ed.1,2008.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa.** Rio de janeiro: Objetiva, 2004.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do Ensino de teatro.** 6^a ed. Campinas: Papirus, 2006.

KOUDELA, Ingrid Dormien. A nova proposta de ensino do teatro. **Sala Preta.** Campinas, v. 2, n. 2, 233-239, 2002.

KOUDELA, Ingrid D. **Jogos Teatrais.** São Paulo: Perspectiva, 1992.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** N.9.394/96. Artigo 26, parágrafo 2. Brasília: 1996.

MARTINS, Mirian Celeste. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo:** Volume único: livros do professor. 1. Ed. – São Paulo: FTD, 2009.

MOMMENSOHN, Maria; PRETELLA, Paulo, org. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento** –São Paulo: Grupo Editorial Summus, 2006.

PENNA, Antônio Gomes. **Percepção e realidade: introdução ao estudo da atividade perceptiva.** 3^a ed. Rio de Janeiro: Mercúrio Star, 1982.

PEIXOTO, José Mário. **Breve Histórico da Performance Art no Brasil e no Mundo –** Artigo - Revista Ohun, ano 4, n. 4, p.1-32 , dez 2008.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia.** 24^a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RINALDI, Miriam. O ator no processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta.** Revista do Depto. de Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo, v.3, n. 6, 135-143, 2006.

SANTANA, Arão Paranaguá. Trajetória, avanços e desafios do teatro-educação no Brasil. **Sala Preta.** Revista do Depto. De Artes Cênicas/ECA/USP. São Paulo, v.5, n. 2, p. 247-252, 2002.

SANTOS, José Mario Peixoto. Breve histórico da “Performance Arte” no Brasil e no mundo. **Revista Ohun**, ano 4, n.4, p.1-32, 2008.

SHRIVER, Lionel. **Precisamos falar sobre o Kevin.** Tradução de Beth Vieira e Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2007.

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

_____. **Jogos teatrais: o fichários de Viola Spolin/Viola Spolin;** tradução de Ingrid Koudela – São Paulo: Perspectiva, 2006.

TOMÁS, Andreia Patrícia Rodrigues. **O corpo na linguagem performativa.** Dissertação (mestrado) – Universidade da Madeira, Centro de Competências de Artes e Humanidades, 2010.

VIGOTSKY, L. S.; COLE, Michael. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 6^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WEITEMEIER, Hannah. **Yves Klein, International Kleibnn Blue.** Germany: Taschen, 2001.