

Breve cartografia do espaço entre a Licenciatura em Teatro e as abordagens Pedagógicas da "Arte Contemporânea de caráter performativo" para alimentar as perguntas de professores inquietos

Autora: Thaise Luciane Nardim - Universidade Federal do Tocantins

Resumo

O texto apresenta uma reflexão sobre a pertinência da abordagem da arte da performance na aula de teatro, discutindo motivações para o aceite ou a negação de tal prática. Para instrumentalizar o debate, apresenta as noções de performance-como-função e de professor-performer, indicando, a seguir, quatro eixos possíveis de relação entre aquela arte, o sujeito professor-artista e diferentes espaços-tempos de aprendizagem de conteúdos teatrais – alguns inesperados.

Palavras-chave: arte contemporânea; ensino de teatro; formação de professores; performance.

Abstract

The text presents a reflection on the relevance of the approach to performance art in the drama class, discussing reasons for the acceptance or denial of that practice. In order to implement the debate, the author presents the notions of performance-as-function and performer-teacher, and indicate four possible axes of the relationship between this form of art, the subject artist-teacher and different time-spaces to learning of theatrical content – some of them unexpected.

Keywords: contemporary art; drama teaching; performance; teacher's training.

A arte contemporânea, a despeito adjetivo que a designa e que pode nos fazer pensar que ela deva ter nascido junto a cada um de nós ou mesmo só um pouquinho antes, conta hoje com quase cem anos de história, entre a produção dos antecedentes que influenciaram definitivamente sua erupção e o reconhecimento, pela crítica, de um marco instituinte - o que seria o início da sua linha do tempo. Segundo relata a história da arte, Marcel Duchamp propôs a revisão dos modos de funcionamento do regime de identificação das artes visuais com sua Fonte - a famosa obra composta por urinol invertido assinado e ação de inserção no circuito de arte - há 99 anos. Há 100 anos os dadaístas punham-se a encenar poemas, tocar músicas de ruídos, misturar linguagens e lançar impropérios sobre sua plateia, ou vender ingressos duplicados de cadeiras marcadas, visando ao espetáculo de que o espectador é capaz - e preferencialmente fazendo tudo isso ao mesmo tempo - em seu *Cabaret Voltaire*. Nesse mesmo ano, aniversariava dezessete primaveras a estreia do *Ubu Roi* de Alfred Jarry - cuja estreia data de 1986 - com suas personagens não-psicológicas, frases desconexas e visualidades não-representacionais. Já no âmbito nacional, há 60 anos Flávio de Carvalho desfilava pelas ruas do centro de São Paulo de saia curta e meia-arrastão com seu *New Look*, criado para garantir o conforto térmico do homem dos trópicos, apontando para o passado das saias masculinas para prenunciar um futuro que ainda não acabou de chegar e afirmar o presente das nossas condições climáticas - e arranjar muita confusão.

Mas ainda que todo esse trajeto possa mesmo estar cheirando à poeira, algumas desconfianças com relação à legitimidade das obras de arte contemporâneas permanecem, especialmente por parte do espectador comum, isto é, aquele que não se formou academicamente no assunto - supostamente aquele para quem a arte seria feita. Todos já ouvimos o famoso dito, "Mas isto até o meu filho de cinco anos faz!" - Ou fomos nós mesmos a dizê-lo.

O estudante de um curso de licenciatura em teatro que chega à universidade, de modo geral não recebeu uma formação que pudesse garantir sua tranquilidade ao deparar-se com uma obra de arte contemporânea. Inclusive, com o movimento de consolidação das quatro linguagens artísticas como campos epistemológicos autônomos enquanto conteúdo na Educação Básica brasileira, e com a conseqüente especialização dos cursos de licenciatura que esse movimento orientou, muitas vezes o estudante de teatro sequer recebe uma formação para ver a arte contemporânea mesmo durante o curso de graduação. Logo, não é de espantar a reação que alguns estudantes da Universidade Federal do Tocantins, instituição em que eu leciono, tiveram ao deparar-se com uma disciplina chamada "Performance", que é componente curricular obrigatório a ser cursado no sétimo período de sua jornada:

*"Professora, mas **pra quê** uma disciplina de Arte da Performance? É pra fazer performance? Mas eu não gosto, não quero ser performer! Mas é **lógico** que eu não poderei **usar** a arte da performance em sala de aula! Como é que pode fazer essas loucuras com as crianças? Mas eu não faço bacharelado, eu faço licenciatura! Professora, eu não quero ficar pelado/a! Professora, quero ver a senhora me provar que nem todas as "performances art" são violentas e sanguinárias, que aí então eu vou saber que posso levar algumas para a escola. Imagina se eu chego lá com a Marina Abramovic, professora, os pais vão me matar!"*

Este texto começa por aqui, então, buscando alimentar essas questões, e vai se construindo como uma espécie de colagem breve e cartograficamente orientada de elementos que possam ampliar inquietações como as indicadas acima. Espero reunir nas linhas que seguem apresentações sucintas, porém suficientemente evidentes, de algumas das incontáveis possibilidades que professores, performers e pesquisadores - ou professores-performers-pesquisadores - vêm desenvolvendo para o caminho que leva a arte contemporânea de caráter performático à realidade diária do ensino de teatro e de outras práticas pedagógicas que tangenciam o que vem sendo o teatro contemporâneo. Não espero responder perguntas, mas, como disse, alimentá-las, porque se há um campo onde as definições são insuficientes, precárias e impermanentes, este campo é a... Vida! - Assim como a arte contemporânea. Dados os limites do texto, muitas abordagens não serão alcançadas, mas eu espero que aquelas que aqui esboçarei possam indicar caminhos de pesquisa, pistas bastante úteis ao professor - futuro ou presente - de teatro que ainda (des)-equilibra a arte da performance na ponta de seu nariz, que quando a tem em sua mão só pode vê-la escorregar. Talvez o texto possa ser lido como um desprezioso e rápido guia de *desdesesperamento* performático, para você que ainda não teve a oportunidade de entender muito bem o que - para falar em bom português - aquela região tão interdita do corpo humano tem a ver com as calças.

Você deve ter reparado que até aqui eu usei quatro termos para me referir ao nosso objeto de reflexão: Arte da Performance, Performance Art, Performance e Arte Contemporânea de Caráter Performático. Vou explicar isso bem rapidinho, só para instrumentalizar o nosso encontro: para começar pelo mais difícil, *Performance* é um termo bastante amplo que, como vocês podem conferir em autores como Marvin Carlson (CARLSON, 2009) é utilizado na antropologia, na arte e na linguística, além de muitos usos na vida cotidiana, referindo-se a coisas que na maior parte das vezes são parecidas, mas distintas. Nós aqui não vamos falar sobre as acepções antropológicas ou linguísticas desse termo, e é para não gerar ambiguidade que ele não será usado. Já Arte da Performance é a tradução mais literal possível para Performance Art - é o jeito que eu, como pesquisadora, escolhi para me referir a esse fazer artístico entendido como uma linguagem.

Acontece que - como o texto que segue pode vir a explicitar - minhas andanças pelos festivais e eventos performáticos em galerias, nas ruas, em museus ou em todo tipo de lugares têm me levado a querer pensar o que eu vinha chamando de "arte da performance" de uma forma mais ampla, não como uma forma que algumas recorrências de uso, seja de materiais ou de modos, nos habilita a tomá-la como uma linguagem. Então, Arte Contemporânea de Caráter Performático é um termo que eu forjei tentando fugir dessa fixidez, tentando não reproduzir e não reiterar a ideia de que toda obra de arte de caráter performático estaria apta a frequentar uma casinha que se ergueu nos últimos anos ao lado da casinha do teatro, da dança, das artes visuais e da música. Eu tenho ciência de que Arte Contemporânea de Caráter Performático não é um termo bonito, nem fácil de pronunciar: mas ele é preciso e útil para o que nós precisamos durante este texto e aqueles que tenho escrito por esses tempos e, por isso, ele me parece o melhor. Estou trabalhando aperfeiçoamento dessa ideia e aceito suas sugestões. Ah, sim: daqui em diante, aproveitando que já conversamos sobre a que vem o termo, toda vez que for me referir à Arte Contemporânea de Caráter Performático eu escreverei apenas ACCP - tentando deixar a sua leitura menos cansativa.

Como assim, performance na escola?

O primeiro eixo pelo qual podemos projetar as não-respostas às questões que perseguiremos está apontado na introdução deste escrito, e fala sobre *Professora, mas pra quê uma disciplina de Arte da Performance?*: apesar de ser a ACCP um fazer relativamente recente se olhada frente às outras formas artísticas, e de ainda gerar alguma desconfiança no público não-especializado, as suas premissas estão fundadas em formas consagradas pelas escritas da história das artes, composições que já somam, algumas mais, outras menos, um século desde sua criação. Recorrer a esse argumento de autoridade parece um pouco desonesto, mas o que é que faz um currículo hoje senão este único argumento? A resposta "a ACCP tem de estar na escola porque os Livros dizem que está na História, porque os Autores registram que é significativa" - parece simplória, mas apesar de parecer auto evidente, ela é uma questão presente.

Os estudantes não costumam chegar à aula de história do teatro e se questionar "Professora, por que eu preciso aprender história do teatro grego? Por que ensinar teatro grego na escola? Professor, prove-me que há tragédias gregas que não são violentas ou sanguinárias para que eu me convença de que podem ser levadas à escola!". Se miramos

essas certezas com olhos de professores-artistas-pesquisadores (PAP, daqui pra frente), poderemos avançar para uma reflexão necessária em torno do currículo praticado nas aulas de teatro que adentram as portas das escolas: quem ou o que institui e legitima os conteúdos que registramos em nossos planos de ensino? O que está aquém e além – por debaixo e para adiante - dessas escolhas? E, considerando que o teatro que vimos ao longo de nossa formação enquanto artistas e educadores atua sempre como referência primordial nesse processo, lançando agora um olhar (de PAP) que desnaturaliza nosso próprio repertório, cabe também questionar: como somos levados a assistir ao que assistimos? Quanto o meu gosto interfere em minhas escolhas, e quanto isso é positivo ou negativo para os estudantes?

Essas reflexões serão especialmente profícuas para entendermos a raiz das rejeições iniciais à inserção da arte da performance como conteúdo nas aulas de teatro na educação escolar, dado que a interiorização da universidade brasileira se dá em velocidade muito superior àquela do mesmo processo para o circuito de arte contemporânea, redundando na formação de grande número de professores de teatro e, especialmente, de pais, pedagogos, gestores, curriculistas, que vão não frequentaram a arte da performance enquanto espectadores/participantes – ou que assistiram/participaram a/de um número muito reduzido de obras, de pouca diversidade formal, às vezes apenas no contexto universitário - como eu já comentei um pouco acima. Ser espectador é fundamental e mais fundamental ainda é ser um espectador crítico, que reflete não apenas sobre as qualidades formais do que está assistindo, mas também sobre como as condições sociais, culturais, econômicas - contextuais - incidem sobre o que se pode ver ou não.

O estudante da licenciatura em teatro reúne durante sua graduação condições para fazer-se essas perguntas e chegar à conclusão de que: 1) em primeiro lugar, é preciso ir além do que está mais evidentemente posto, pesquisar o que está sendo apresentado em outras regiões, saber como os espectadores locais e os críticos estão reagindo, questionar-se por que teve ou não teve a oportunidade de assistir a isso ou aquilo. Ele pode saber que, ainda que alguma manifestação não seja do seu gosto - seja ela uma obra de ACCP, um espetáculo multimídia ou uma comédia *stand up* - será preciso passar por eles de vez em quando, questionando-se inclusive sobre o que o leva a gostar ou não daquilo. Ele é capaz de questionar-se porque determinadas formas têm mais aderência em determinados lugares, e perguntar-se sobre as necessidades que levaram os artistas a dedicar-se a elas ou não; 2) Com isso, ele pode pôr-se a pensar que, sendo a ACCP uma manifestação tão em voga, com artistas de todo o mundo produzindo inúmeros trabalhos, galerias, museus e exposições dedicando-se formatos expositivos inéditos apenas para poder contemplá-las, festivais e eventos de caráter menos vinculados ao campo das artes visuais *stricto sensu* proliferando-se, horas, se todo esse movimento existe hoje em torno deste fazer, não terá ela algum valor para o homem contemporâneo? E, se esse valor existe, não terá a ACCP pertinência em alguma de suas numerosas classes, em algum contexto escolar, para alguma turma em determinada situação, a despeito do que possam ter afirmados seus pares não-especialistas, os pais ou a tradição que o formou?

Numerosas são as dificuldades que emergem da decisão de trazer ao currículo formas que nossos parceiros de trabalho não conhecem. É evidente que, tendo o professor de teatro reconhecido a necessidade de trabalhar com ACCP em determinado contexto em que leciona, essa convicção não se transfere automaticamente para gestores, colegas de outras

disciplinas e pais. Fazer essa escolha, portanto, envolve uma decisão pessoal, uma disposição para enfrentar algum risco. É preciso deixar o nosso mais que necessário banquinho dos lamentos e delirar junto aos colegas e estudantes, acreditando que, mesmo que durante um pequeno fragmento de tempo, podemos ir além; delirar acreditando que os gigantescos esforços que realizamos na micro dimensão da sala de aula podem chegar a alcançar a dimensão de uma intervenção social macro e deixar que isso produza em nós desejo de resistir. Vamos delirar movimentados pelo balanço em que nosso olhar nos lança ao realizar que vivemos em um mundo fractal, onde as coisas que aqui vemos pequenas, postas lado a lado formam um todo grande que, visto de longe torna-se no pequeno que combinado a outras partes formam novamente o todo grande, que visto de longe... Isto é: embora possa ser uma escolha difícil para o professor trabalhar com um conteúdo como a ACCP na escola, não será impossível se ele mover-se pela consciência de que nenhuma ação pode esconder-se de sua responsabilidade de ser uma parte que compõe mundo, e pela ética que essa consciência o impõe. Ele terá de recorrer a prudência, buscando o equilíbrio e encontrando os caminhos possíveis e, então, mais que um professor que performa (no sentido antropológico) sua aula (como todos o são), mas será um professor-performer(-pesquisador: mas vou retirar a menção a pesquisador daqui em diante, também para não truncar o texto. Considere que a necessidade da pesquisa está necessariamente presente nas funções do professor e do performer, ok?)

E por falar em professor-performer...

Em seu texto *What is left of performance art? Autopsy of a function, birth of a genre* (O que resta da arte da performance? Autópsia de uma função, nascimento de um gênero), a professora e pesquisadora da Escola Superior de Teatro da Universidade de Quebec em Montreal, Josette Féral, conhecida pelos estudos da teatralidade e de uma certa performatividade que a conduziram à cunhagem da ideia de Teatro Performativo, propõem-nos a existência de duas *artes-da-performance* distintas - eu diria, em coerência com a terminologia que vim propondo neste texto, que são dois tipos de *arte de caráter performático*, mas mantereí por ora o termo utilizado pela pesquisadora. Vamos falar um pouco sobre o que se repete e o que difere nas duas abordagens para pensar essa figura do professor-performer frente à performance que todo professor realiza quando dá sua aula.

A primeira *arte-da-performance* apresentada por Féral, que também é, cronologicamente, a primeira de acordo com a genealogia hegemonicamente difundida desse fazer quando tomado como linguagem, seria aquela desempenhada entre o final dos anos 60 e os anos 70, que emerge a partir do encontro de diferentes linguagens, materiais e referências, orientada ao questionamento de valores estabelecidos, das ideologias vigentes, em especial daquelas que regiam, então, o próprio campo artístico. Entre seus posicionamentos, que operaram como meios para alcançar seus fins, destacaram-se a recusa da representação; a recusa do ensaio; a recusa do registro; a negação dos espaços estabelecidos como específicos para a arte, que, supostamente, operariam na direção da separação entre a arte e a vida; e a desvalorização de obras que não estivessem fundadas sobre o questionamento e o risco, ou à urgência existencial de execução.

A segunda *arte-da-performance* que nos apresenta a autora é aquela que remanesce após os valores contra os quais a primeira *arte-da-performance* lutou terem já sido modificados.

Sua apresentação é similar àquela da *arte-da-performance* anos de 1970, mas aquilo que ela tem como objetivos, não. Seus temas são outros, suas preocupações são de outra ordem e ela não é motivada pela proposição de avanços em relação ao próprio campo artístico ou exclusivamente por aquela urgência de existir.

Nos dois casos, as características formais das obras são: a teatralização da visualidade e da fisicalidade, com exploração da imediaticidade da ação, do espectador entendido como uma espécie de testemunha, do caráter coletivo da experiência sempre levado em conta e do impacto que a ação realizada tem sobre os corpos dessa coletividade.

A apresentação de Féral à qual me refiro é fundada numa proposição anterior de um pesquisador francês chamado Roger Durant que brevemente enuncia, no artigo *Une nouvelle théâtralité: la performance* (Uma nova teatralidade: a performance) o que segue: a *arte-da-performance* dos anos 70 não seria uma forma nem um gênero, mas uma função. Segundo o autor, que escreve nos anos 70, pode ser identificada uma função performativa em todas as formas de artes (inclusive nas não-performáticas), mas essas obras às quais ele se refere operariam, pelo caráter performático, como essa função performativa **pura**. A partir disso, Féral avança: enquanto a *arte-da-performance* dos anos 70 seria uma função, a *arte-da-performance* que a segue passaria a constituir-se como um gênero, retomando para si os valores do circuito artístico que a primeira performance tentou aniquilar, fortalecendo-se como um nicho em torno do qual um campo – prático, teórico, mercadológico – se estabelece. (Foi para evitar que toda obra em ACCP fosse entendida como essa segunda performance que eu forjei o termo, certo?)

Ok, temos uma questão: um novo termo, parecido, mas diferente dos que já tratamos anteriormente, apareceu aqui: performativa. Performática, ou performativa? Bem, embora muitos autores contemporâneos, especialmente no Brasil, venham utilizando esses dois adjetivos como sinônimos, há outros - como eu - que entendem que se tratam de duas coisas distintas: performático é a qualidade daquilo que se apresenta ao vivo, frente a um espectador, predominantemente de modo tridimensional, de modo que o espectador seja confrontado com a duração de uma produção ou re-produção da obra no decorrer da apreciação (RAMOS, 2015; TAYLOR, 2002). Já performativo é o caráter daquilo que, sendo ou não performático, pela sua via de sua execução promove uma ação que vai além da execução mesma. Este termo surge na filosofia da linguagem com o pensador John Austin (AUSTIN, 1990), que o forja para poder dizer que há enunciados na comunicação verbal que são performativos - enunciados que fazem coisas para além de apenas existirem enquanto tal. Deste modo, um juiz, por exemplo, quando enuncia que os noivos "estão casados" não apenas diz a frase, mas também casa, efetivamente, os noivos. Esta exploração que apresento a você é certamente muito rudimentar, e tem apenas a intenção de possibilitar que a nossa conversa continue com o menor número possível de equívocos. Até hoje o performativo é um termo em disputa, contestado e em constante reelaboração. O significado que vamos levar conosco para nossa leitura é que é performativo aquilo que perfaz, que consuma, que efetiva algo para além da sua própria realização.

Retornando, portanto, à ideia de *arte-da-performance-como-função*, entendemos que é uma ação artística performática e performativa, uma ACCP que realiza algo para além de sua própria execução. Mas, que algo é esse?

Podemos depreender da análise das características que Durand e Féral atribuem a ela, que a arte-da-performance-como-função uma prática vinculada ao projeto moderno de destruir o mundo em que vivíamos para fundar um novo mundo, melhor: ela é iconoclasta e está fundada na possibilidade da construção de **novos** mundos, resiste criativamente ao progresso técnico-científico e aos padrões generalizados impostos por ele. Assim, se entendemos que o modernismo findou, ou ao menos, que seu projeto está alheio hoje de nossos desejos, dos nossos modos de pensar e projetar futuros, a *arte-da-performance-como-função* parece inviável nos dias de hoje. Esta *arte-da-performance* que milita pela própria arte, partindo da teoria da arte e produzindo teoria da arte, contrapondo-se a políticas do campo artístico e que tem funcionamento nesse sentido, não poderia existir hoje, inserida num campo caracterizado pela pluralidade irrestrita, pelo hibridismo generalizado, pela possibilidade da pós-produção como recuso entre outras marcas da chamada arte pós-moderna, ou seja: pela permissão para realizar tudo aquilo pelo que aquela primeira arte-da-performance veio lutar.

Entretanto, o artista americano Allan Kaprow, que já em 1971 havia identificado a apropriação mercadológica dos *happenings* e da *arte-da-performance(-como-função)* que para ele os inviabilizava – coisa que não apenas o incomodava como o impeliu a modificar continuamente sua obra, compondo uma trajetória que pode ser entendida como uma permanente tentativa (frustrada) de fuga dessa apropriação - apresentou-nos o que quero sugerir aqui como uma possibilidade para *arte-da-performance-como-função* na contemporaneidade - ou, agora sim, para a ACCP-como-função. Ao propor a *un-arte*, uma espécie de fazer tão próximo da vida que acabaria por embaralhar-se com ela e fazer desaparecer suas semelhanças com a arte, Kaprow aventa que, para que se instaure um tempo que possibilite essa *un-arte*, será necessário que aqueles interessados em o fazer deixem de atuar como artistas, sob esse rótulo e categoria profissional, e passem a atuar como educadores. Ele diz:

Podemos aprender melhor a jogar/brincar mediante exemplos, e un-artistas podem proporcionar isso. Em seu novo trabalho como educadores, eles precisam simplesmente jogar/brincar, como fizeram uma vez sob a bandeira da arte, mas em meio àqueles que não se importam com isso. Gradualmente, o *pedigree* "arte" se retrairá até tornar-se irrelevante (KAPROW, 1996, 98).

Kaprow está propondo é que a renovação da arte, que passa pela dissolução de seu caráter exclusivista, só pode ser operada por professores que confundam arte, educação e vida, pela via da mescla e do jogo-com, e não da ruína e da construção do novo. Confrontando essa proposição à ideia de *arte-da-performance-como-função* é que entendo que o professor é quem poderá, se assim o quiser, propor a retomada dessa qualidade funcional da *arte-da-performance*, pelo recurso ao que ele pode aprender com a *arte-da-performance-como-gênero*.

Resgatar o caráter funcional da *arte-da-performance* parece ser a intenção de muitos dos artistas da *arte-da-performance-como-gênero* na atualidade, dados os discursos que produzem sobre suas obras, que ainda enunciam o fim da representação, a não-encenação, as relações da arte com a verdade, com o presente rigoroso, pedem uma arte presencial rigorosamente ativista e assim por diante. A patente incompatibilidade entre esses

discursos e as práticas sobre as quais eles versam, que permanecem no campo da *arte-da-performance-como-gênero*, é apenas um sintoma da inviabilidade da *arte-da-performance-como-função* na atualidade. O professor-performer apresenta-se para resgatar essa função, impondo a relação da *arte-da-performance* não mais com a teoria da própria arte e a partir de uma perspectiva iconoclasta, como nos anos 60/70, mas com a práxis pedagógica e sua renovação. Ele explora, como *arte-da-performance-como-gênero*, a teatralização da visualidade e da fisicalidade, a imediatividade da ação, do testemunho por parte do espectador, do caráter coletivo da experiência e do impacto sobre o corpo. Ele pode, sim, representar – aliás, como não o fazer, sendo humano e estendo inserido na linguagem? – Ele pode registrar e ensaiar. O que o manterá alinhado à ideia da *arte-da-performance-como-função* é o entendimento de sua aula como um manifesto e um protesto poético em favor de uma pedagogia que, renovada, assuma qualidades do que antes fora chamado arte.

Encontros possíveis entre a arte da performance e a pedagogia teatral abordada com contemporaneidade¹.

A fim de argumentar com o leitor que o encontro entre a arte da performance e a pedagogia teatral não é apenas possível, mas pode acontecer de variadas formas, apresento abaixo de forma bastante pontual quatro eixos em que identifico que essa relação pode dar-se. Chamarei a esses eixos de Encontros, apontando para o diálogo com Spinoza, um filósofo com o qual nós, artistas da performance e/ou professores-pesquisadores-performers temos muito a conversar, ao mesmo tempo em que trazendo à baila o pesquisador brasileiro Tomás Tadeu, que – também em confabulação com Spinoza, e com Deleuze - nos propõe que a educação possa ser entendida como “uma arte do encontro e da composição” (TADEU, 2002).

Encontro 1: ensino de arte da performance

É certo que a terminologia “ensino” deve ser problematizada frente aos fazeres que aqui se reúnem. Esses momentos - a que preferimos chamar de “situações de aprendizagem” a “práticas de ensino” - em que a arte da performance, tomada como gênero mais ou menos passível de desvio, é apresentada ao estudante-artista, devem caracterizar-se mais pela experimentação e vivência que pela transmissão de conteúdo ou comunicação de parâmetros. O professor e performer Valentín Torrens, na versão em língua inglesa de sua coletânea “*How we teach performance art*” (2007), nos informa que tais situações devem dedicar-se a criar

estratégias horizontais e que criam situações logicamente e semanticamente bizarras objetivando gerar novas ideias, mais que dando explicações, a fim de libertar os temas recorrentes,

¹ O texto desta seção incorpora, com adaptações e desenvolvimentos, conteúdo publicado previamente em NARDIM, Thaise L. Levar a arte da performance da licenciatura em teatro ao chão da escola – e friccioná-los todos. In: SILVA, Solonildo Almeida da; SILVA, Simone Cesar da. (Org.). *Arte e docência*. 1ed. Fortaleza / CE: Editora do Instituto Federal do Ceará (IFCE), 2015, v 1, p. 361-372.

estimulados por ideias antigas; para borrar suas fronteiras e permitir que as novas ideias emergam (TORRENS, 2014, 25)

Neste eixo enquadra-se não apenas o ensino dos recursos e da apreciação/participação em arte da performance na aula de teatro ministrada na escola, mas também a formação do artista profissional e a divulgação dos recursos criativos e meios produtivos em arte da performance para não profissionais e criadores em geral. Entendo que quando alguém, no Brasil, refere-se a "Pedagogia da performance" ou "Ensino da Performance", estará falando sobre isso. Por isso, acredito que esse eixo é talvez o mais evidente a ser identificado no contexto deste texto. Entretanto, há uma dificuldade em praticar a elaboração e desenvolvimento de situações de aprendizagem em arte da performance que não deve ser descartada: dentre os professores de teatro que estão hoje praticando, quantos passaram por processos conduzidos de aprendizagem em arte da performance?

A inserção de disciplinas com este conteúdo ou prática nos cursos de licenciatura em teatro é muito recente, isso quando já ocorreu. Também as oficinas e formações não-formais tornam-se numerosas apenas hoje, num momento em que também os oficinairos estão fundando suas próprias metodologias de ensino. Logo, essa dificuldade deve ser assumida desde o princípio, o que, em meu entendimento, pode ser tomado como extremamente produtiva se considerarmos que grande parcela dos lamentos, reclamações e críticas em torno das práticas pedagógicas contemporâneas, está em seu caráter repetitivo e pouco criativo, ou pouco contextualizado. Com isso, penso que o fato de o professor de teatro que se põe a experimentar com a arte da performance em sua sala de aula estar também estreando nesse fazer pode contribuir ricamente para sua prática docente como um todo – inclusive de outros conteúdos do campo teatral.

Encontro 2: pedagogia da performance

Embora eventualmente confundida, na fala do português brasileiro, com o chamado ensino de arte da performance, a Pedagogia da Performance, conforme aqui abordada, diz respeito às práticas de ensino/aprendizagem ligadas a conteúdos diversos, de quaisquer disciplinas, cujas ações estruturam-se de modo similar às ações de arte da performance. A didática entendida como performance – a atuação do professor, em qualquer área de ensino (em teatro inclusive) compreendida como performance e observada no seu potencial artístico/criativo para fins de uma educação que considere o sensível (também em sua forma, educação pelo sensível). Aproxima-se da ideia de uma arte instrumental, questão muito delicada dado a prevalência, em nossa universidade, da crença na autonomia da arte conforme proposta pela filosofia do século XVIII. Neste eixo, impõe-se como referência um extenso grupo de pesquisadores americanos fortemente influenciados pela obra de Paulo Freire e sua Pedagogia da Autonomia – que, segundo esses novos pensadores, é uma pedagogia da performance por excelência. Dentre as referências destacamos Elyse Lamm Pineau, que em seu "*Nos cruzamentos entre performance e pedagogia: uma revisão prospectiva*" (2010) mapeia "*as interseções generativas entre educação libertadora e o emergente paradigma da performance crítica*" (idem, 98).

A pertinência do reconhecimento deste encontro para o professor de teatro está no fato de que ele pode ser chamado a colaborar como criador de uma aula com seus colegas de outras disciplinas. Entretanto, muitos de nós, recém-saídos das universidades, certamente

ouvimos de nossos professores chamados para não recorrermos ao conteúdo teatral como uma forma que veiculasse apenas o conteúdo de outras disciplinas, com dizeres como “teatro é conteúdo, e não instrumento”. É preciso, porém, que contextualizemos essas falas, de onde elas vêm e como elas funcionam em nosso cenário educacional: com a luta pela implementação das leis que reconhecessem, como o fez a LDB9394/96, as artes como conteúdos e não apenas atividades, fez-se necessário aos arte-educadores o recurso extremo a discursos de legitimação de suas práticas.

Minha hipótese é de que a motivação desses dizeres acabou por perder-se por entre os anos, e nós, descuidados, reproduzimos hoje uma fala que é apenas parcialmente verdadeira. Afinal, teatro é conteúdo – e deve ser respeitado no currículo como tal – mas é também ferramenta, instrumento, recurso. O importante é que uma coisa não anule a outra, que ambas sejam consideradas em suas naturezas e especificidades. O professor de teatro trabalha para a aprendizagem dos conteúdos, práticas, processos, experiências em torno da linguagem teatral, garantindo essa faceta da presença do teatro na escola ou em outras instituições educativas, mas pode também colaborar na formação de seus colegas no caminho de aulas teatrais e performáticas, certamente mais de interesse dos estudantes, mais dinâmicas, atrativas e quicá, produtivas. Está aí a Pedagogia da Performance freireana para afirmar-nos.

Encontro 3: arte performativa pedagogicamente engajada ou transpedagógica

Essa possibilidade de encontro relaciona-se ao contexto da virada pedagógica na arte contemporânea, momento em que tanto artistas quanto curadores aproximam de suas obras conteúdos e formas da educação. Aponta para a obra de artistas engajados na arte performática de meados do século XX que demonstravam preocupações pedagógicas em seus trabalhos participativos, como Allan Kaprow e suas Atividades (KAPROW; KELLEY, 1993); Joseph Beyus e suas ações pedagógicas como a Universidade Livre e Tânia Bruguera e sua obra-escola, Cadeira de Arte de Conduta (BISHOP, 2012); além de uma diversidade de artistas nossos contemporâneos, como o alagoano radicado em Diamantina/MG Flávio Rabelo, que em seu “Cartografias do invisível” explora o formato da palestra-performance para abordar os conceitos trabalhados em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena da Universidade Estadual de Campinas (RABELO, 2014).

Encontro 4: educação da cultura performativa

A investigação e posterior proposição do que estou nomeando como uma educação da cultura performativa fundamenta-se em uma dupla compreensão acerca da relação entre as artes performáticas, a performatividade e as práticas de ensino. Pensar a performance como conteúdo na educação escolar dentro ou fora da aula de teatro – assim como Schechner, quando propõe a performance como ferramenta epistemológica - apresenta a alternativa de pensar-se os fenômenos como performance (SCHECHNER, 2006). Assumo para isso como princípio que, enquanto função, forma, campo ou linguagem de numerosa, recorrente e significativa apresentação na cena da arte contemporânea, as artes das performances devem ser exploradas nas salas de aula do ensino das artes (ou ensino através das artes) da educação básica, a fim de que os jovens estudantes possam encontrar-se minimamente disponíveis para a apreciação quando confrontados com uma

obra dessa natureza; numa segunda perspectiva, considero que, do mesmo modo, os estudos da performance enquanto campo do saber e a performatividade como conceito operatório impõem-se como conteúdo reflexivo-filosófico e estratégia analítica que podem constituir-se em ferramenta de extremo valor para a conscientização e autonomização do sujeito em idade escolar.

Para aqueles que tenham intimidade com os estudos da cultura visual e da arte-educação, adianto-lhes uma lente através da qual se poderá acompanhar esse texto: trato aqui de um exercício de transposição para o campo dos estudos da performance o pensamento que vai fundar, a partir do campo de saber da cultura visual, a ideia de uma educação da cultura visual (MARTINS; TOURINHO, 2012).

Para operar a transposição a que acima me referi, assumo que as proposições metodológicas derivadas do que se denomina pedagogia da performance, especialmente na pesquisa de raiz estadunidense (PINEAU, 2010.), contemplam de modo fragmentário os cruzamentos entre os conteúdos e métodos das artes e das ciências sociais ao debruçarem-se sobretudo sobre a articulação entre artes (das performances) e pedagogia, seja no sentido do entendimento das práticas pedagógicas enquanto fazeres artísticos ou fazeres que poderão ser especialmente privilegiados pela fricção com as formas, funções e operações das artes, seja na enunciação de metodologias para o ensino das artes das performances.

Aquilo em favor de que busco advogar, portanto, é um fazer de método performático por natureza fenomênica e performático pela abordagem, em que prática artística performática e os conceitos, ideias e métodos dos estudos da performance apresentem-se indissociáveis, possibilitando o atendimento a uma demanda de alfabetização performativa que quiçá permita ao corpo discente posicionamentos críticos frente tanto às artes das performances e outras linguagens artísticas performáticas ou performativas, quanto às performances sociais como aquelas dos que assumem papéis públicos, das estratégias ativistas e contra ativistas, das performances de gênero e das performances culturais em geral, propiciando conscientização e responsabilização sobre o caráter performativo de sua existência e de suas intervenções sobre o mundo.

Propor uma alfabetização performativa pode soar grosseiro e excessivamente semiotizante. A despeito de seu caráter contextualizador e mesmo sociológico, podemos encontrar já nas proposições da educação da cultura visual uma espécie de semiotização das práticas culturais, pela proposição de leituras através da indução de representações relativamente definitivas. De fato, pensar em alfabetização é pensar na redução de realidades sensíveis ao nível sintético, estruturante e operacional das linguagens. Sugerir uma alfabetização performativa é, de fato, uma proposição militante, e que por esse caráter poderá eventualmente assumir feições menos dadas ao debruçar-se sobre particularidades e sutilezas do que as formas que efetivamente costumam agradar e motivar artistas e pensadores da diferença (como eu). Compreendo, porém, que as crescentes demandas sociais no que refere à discriminação racial, ao preconceito de gênero e orientação sexual, à xenofobia e outras formas de violência simbólica, discursiva ou física que conduzem ao assassinio das populações discriminadas, solicitam a ativação rápida de dispositivos de contra-ataque.

Entretanto, é também na direção da *afetivização* das questões macropolíticas - bem como, por excelência, na exploração daquelas próprias às micropolíticas - que opera, dentro dessa apresentação, a inserção da prática, o fazer artístico em artes das performances. Performar deliberadamente o gênero, a raça, o outro (os outros - sujeito/tempo/espço) *dessemiotizam* os signos analisados ao, justamente, *reperformativizá-los*, encarnando-os. Com isso, embora não seja minha intenção para os limites deste texto prescrever ou demonstrar técnicas, há que se considerar que também a articulação entre as três competências que Ana Mae Barbosa (1991) identificou em sua Abordagem Triangular para o ensino das artes visuais - a saber: o fazer, o contextualizar e o apreciar - têm seu espaço garantido numa proposição dessa natureza, assim como abordagens que abraçam de modo mais acolhedor a possibilidade dos borramentos entre as fronteiras artísticas - dentre as quais destaco a proposição de uma Abordagem Espiral por Marina Marcondes Machado (2012), que suspende por um momento a histeria coletiva em que tornou-se a justificada militância pela garantia da presença das quatro linguagens artísticas no currículo escolar, prevendo o cultivo de

[...] um modo de exercer o ensino da Arte, em especial a arte contemporânea, enraizado nas formas híbridas; trabalhar com a integração das linguagens artísticas, miscigenações, misturas e descontornos que permitam a performance, os *happenings*, imersões, ambientações, acontecimentos concomitantes, experiências artísticas e existenciais; bagunçar um pouco a linearidade das especificidades das quatro linguagens, que, se trabalhadas de modo integrado, podem tornar-se uma só (MACHADO, 2012, p.08).

Performance na escola como forma e conteúdo, não apenas como forma de arte, mas como prática social - uma abordagem que não desvincula as performances artísticas das antropológicas e das linguísticas. Como pode o professor de teatro relacionar-se com isso? Oras, se ele é um professor que assume sua responsabilidade de formador crítico, certamente ele já realiza uma proposta assim, mas com outros conteúdos, com matérias e materiais não-performáticos, quando não dissocia, por exemplo, a abordagem dos teatros épicos políticos da reflexão sobre o materialismo histórico-dialético, ou a abordagem do drama burguês dos conteúdos da formação da sociedade em que ele esteve inserido. A arte da performance vem sendo amplamente utilizada por artistas e não-artistas para abordar questões que tendem a tornar-se indissociáveis de uma espécie de prática: basta parar para refletir sobre como esta indeterminação acontece e sua aula estará operando no campo da Pedagogia da Cultura Performativa, facilitando a alfabetização performática do estudante para a leitura do mundo que o cerca.

Uma anti-conclusão: por que eu poderia pensar que trabalhar a arte da performance na aula de teatro escola pode não ser tão bom assim - e como escapar disso?

A fim de não concluir esse escrito, mantendo aberta e manifesta a possibilidade de reconstrução do pensamento (como quereria Paulo Freire) e exposta a fragilidade de uma reflexão composta por aquilo que de meu transparece nessas letras, proponho o exercício de pensarmos ao revés do que veio sendo defendido até aqui, buscando motivos para não

levar a arte da performance à escola. Dizem que é bom sempre pensarmos um pouquinho ao contrário do que pensarmos, para descobriremos os limites do nosso pensamento.

Como professora-pesquisadora-performer, venho observando ao longo dos anos de (sofrida) inserção no circuito brasileiro desse campo artístico uma progressiva institucionalização de formas, fazeres e fluxos – ou, nos termos que usei acima, uma performance que é a cada dia mais performance-como-gênero, distanciando-se de qualquer funcionalidade, nesse sentido amplo. Aos poucos, as instituições promotoras de arte e cultura de nosso país incorporam obras de arte da performance em sua programação mensal e mesmo em seus acervos, e a frequência de artistas da performance na cena artística oficial é crescente, nos mais diversos estados da federação. Performadores clamam por editais que reconheçam sua prática enquanto uma linguagem artística, garantindo recursos a serem destinados exclusivamente a ela – para que não precisem submeter suas propostas às áreas de teatro, dança, música ou artes visuais, como ocorre hoje.

Grupos de performadores organizam-se como associações ou afins, visando à garantia de direitos profissionais da categoria. Todas essas conquistas – garantidas aos poucos com suor e sangue de uma massa aguerrida – poderão ser muito benéficas, garantindo, por exemplo, maior estabilidade profissional para os artistas. Entretanto, como herdeira intelecto-conceitual dos artistas da segunda vanguarda ocidental, não posso deixar de notar os perigos que poderiam representar para o campo: ao adotar políticas referenciadas, inserindo-nos de boa vontade nas instituições estabelecidas, velhas conhecidas de nossa constituição enquanto sociedade, não estaríamos nos vulnerabilizando, expondo a arte da performance a uma possível adequação, docilização, suavização – domesticação, enfim?

Como artista eu penso, porém, que não caminhei do teatro rumo ao fazer performático para correr os riscos de ter as asas tolhidas. Muitas objeções poderão e são apresentadas a essa minha escolha política – como, por exemplo, “mas você tem de onde retirar o seu sustento”. Podemos voltar a discuti-las em ocasião mais adequada. Os fatos, porém, são: a escola é também uma instituição. E a universidade. São elas, minhas duas instâncias de trabalho (e obtenção de “sustento”), e são pilares fundamentais de nossa civilização. Não estaria eu, portanto, incorrendo numa grande contradição ao defender a inserção escolar da arte da performance?

Alguns outros professores-pesquisadores-performers parecem compartilhar de desconfianças similares às minhas – não por acaso, PPP que se mantém ligados às instituições de ensino. É o caso de Denise Pereira Raquel (2014), que em sua reflexão sobre o que nomeia, junto a Naira Ciotti, híbrido professor-performer, enuncia:

O choque entre ambas, instituição escolar e a prática artística da performance começa a se tornar cada vez mais claro se considerarmos que grande parte dos pressupostos destes trabalhos artísticos se delineiam justamente como reflexão crítica relacionada aos mecanismos de funcionamento do sistema sócio-político-econômico ao qual estamos submetidos, ao promover uma aproximação entre arte e vida e utilizar como extensões do próprio corpo e da ação deste, materiais comuns como por exemplo sacolas

plásticas, lixo, alimentos, objetos de uso pessoal, entre outros; valorizando o caráter processual, a efemeridade, a desmaterialização da obra como forma de resistência à mercantilização da arte (RACHEL, 2014, p.20-21).

A proposição de Denise ao longo da obra, entretanto, segue em sentido conciliatório. Sem deixar de problematizar a relação entre os dois termos de seu híbrido, corajosamente ela nos mostra experiências em suas aulas de artes em classes de Educação de Jovens e Adultos em que o produto do binômio parece ter garantido a presença da natureza contestatória da prática performática entre os fazeres dos estudantes-pesquisadores-performers.

E nós? Para qual saída apontaremos no futuro que se aproxima? Como levar para a aula de teatro a arte da performance que estudamos (ou não) na licenciatura em teatro, a arte da performance que vimos nas ruas, nos museus e galerias, nos diversos espaços alternativos, sem que sejamos cúmplices de uma formalização dessa prática, de um esvaziamento do seu sentido, do distanciamento do fazer daquele impulso inicial que disparou a performance-como-função?

Eu sigo trabalhando para conhecer a resposta (provisória, sempre) para essas perguntas, continuando a ministrar as aulas da disciplina Performance na Universidade Federal do Tocantins e experimentando ousadias em oficinas de desaprendizagem de performance. Se você tiver algo para trocar nesse sentido, se quiser conversar ou construir junto saídas, escapes, furos-no-cano, será um prazer para mim receber uma mensagem sua, que me comprometo a responder. Sou muito grata por ter seguido comigo a reflexão que embasa essas tantas páginas, e espero que o texto possa ser-te útil em sua prática docente, seja como for.

Referências

- AUSTIN, John. *Quando dizer é fazer*. Tradução Danilo Marcondes. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- BARBOSA, A. M. *A imagem no ensino da arte: Anos 80 e novos tempos*. São Paulo/Porto Alegre: Editora Perspectiva/Iochpe, 1991.
- BISHOP, C. *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. Londres: Verso Books, 2012.
- CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2009.
- KAPROW, A.; KELLEY, J. (Org.) *Essays on the blurring of art and life*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1993.
- MACHADO, M. M. Fazer surgir anti estruturas: abordagem em espiral para pensar um currículo em arte. *Revista e-curriculum*, v.8, n.1, p. 1-21, abril. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/9048/6646>. Acesso em: 01 ago.2016.
- MARTINS, R.; TOURINHO, I. *Educação da cultura visual – conceitos e contextos*. Santa Maria/RS: Editora da UFSM, 2012.
- PINEAU, E. L. Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma análise prospectiva. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, n.35, v.2, p.89-114, maio a agosto. 2010. Disponível em:

<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/14416/8333>. Acesso em: 01 ago.2016.

RABELO, A. F. *Cartografias do invisível – paradoxos da expressão do corpo em arte*. 2014. 000f. Tese (Doutorado em Artes da Cena) – Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Arquivo digital.

RACHEL, D. P. *Adote o artista, não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor-performer* [recurso eletrônico]. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

SCHECHNER, R. *Performance Studies. An Introduction*. New York e Londres: Routledge, 2006.

TADEU, Tomaz. A arte do encontro e da composição: Spinoza + Currículo + Deleuze. *Revista Educação e Realidade*, n.27, v.2, p.47-57, jul./dez.2002. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/viewFile/25915/15184> Acesso em 01/08/2016

TAYLOR, Diana. Hacia una definición de performance. *Conjunto, revista de teatro latino-americano*. Havana, n.126, p.26-31, setembro a dezembro de 2002.

TORRENS, V. *How we teach performance art*. Valentín Torrens Edition, 2014.