

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

**DAVI GIORDANO**

**CONTRIBUINDO COM PEDAGOGIAS DA  
PERFORMANCE PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
TEATRO**

Porto Alegre, Junho de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
INSTITUTO DE ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

Davi Giordano

**CONTRIBUINDO COM PEDAGOGIAS DA  
PERFORMANCE PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
TEATRO**

Tese desenvolvida para o *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*, da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Artes Cênicas.

Linha de Pesquisa: Linguagem, recepção e conhecimentos em artes cênicas

Orientação: Profa. Dra. Mônica Fagundes Dantas

Porto Alegre, Junho de 2021.

## CIP - Catalogação na Publicação

Giordano, Davi Freire  
Contribuindo com Pedagogias da Performance para os  
Cursos de Licenciatura em Teatro / Davi Freire  
Giordano. -- 2021.  
317 f.  
Orientadora: Mônica Fagundes Dantas.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Instituto de Artes, Programa de  
Pós-Graduação em Artes Cênicas, Porto Alegre, BR-RS,  
2021.

1. Artes Cênicas. 2. Pedagogias da Performance. 3.  
Licenciatura em Teatro. 4. Ensino das Artes. 5.  
Formação de Professores. I. Dantas, Mônica Fagundes,  
orient. II. Título.

DAVI GIORDANO

**CONTRIBUINDO COM PEDAGOGIAS DA  
PERFORMANCE PARA OS CURSOS DE LICENCIATURA EM  
TEATRO**

Tese apresentada ao *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas*, do *Instituto de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, como requisito para obtenção do título de Doutor em Artes Cênicas.

Aprovado em: 11/03/2021

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Fagundes Dantas (Orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Suzi Weber  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof. Dr. João Pedro Alcântara Gil  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabiane Tejada da Silveira  
Universidade Federal de Pelotas

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Tania Alice  
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

PORTO ALEGRE - BRASIL

## **Resumo**

A Tese envolve uma pesquisa sobre a arte da *performance* como ponto de partida para a concepção de propostas dialógicas aos currículos dos cursos de Licenciatura em Teatro. A pesquisa desenvolve-se no âmbito do Ensino das Artes Cênicas relacionado à formação de professores de Teatro em contextos pedagógicos formais e universitários, a partir de práticas artístico-pedagógicas do pesquisador como professor substituto do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pelotas (*UFPEL*), no ano de 2016, com o desenvolvimento de conteúdos relativos a *pedagogias da performance*, experimentadas dentro das disciplinas de *Pedagogia do Teatro*. O objetivo principal é contribuir com novas perspectivas pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem teatral, embasadas em princípios da arte contemporânea, que contribuam para a formação de professores de Artes Cênicas. Como metodologia e teorias motivadoras, a pesquisa é atravessada também pelos conceitos de *cartografia* e *aprendizagem inventiva*. A pesquisa possui um caráter qualitativo e performativo ao se debruçar sobre estudos de casos com depoimentos coletados em entrevistas realizadas com os alunos da *UFPEL*, que participaram das disciplinas com a presente metodologia aplicada. A base teórica da investigação compreende os campos da arte da *performance*, *pedagogias da performance* e *pedagogias do teatro*, articulando esses referenciais na medida em que tendem a estimular a reinvenção de presentes e futuras práticas docentes em diversificados contextos de Ensino Formal e Não Formal, como escolas, centros e fundações culturais, *ONGs*, cursos e oficinas livres, *workshops*, dentre outros. A Tese resulta numa proposta de ampliação dos campos de atuação de professores de Artes Cênicas, que buscam na *performance* um campo interdisciplinar e transdisciplinar para suas práticas de formação e atuação profissional, na orientação de alunos e participantes diversos envolvidos no ensino-aprendizagem de teatro.

**Palavras-chave:** Artes Cênicas; Pedagogias da Performance; Licenciatura em Teatro; Ensino de Artes; Formação de Professores

## Abstract

The thesis involves a research about the *performance* art as a start to the conception of dialogical proposals to the curriculum of courses of Graduation in Scenic Arts. The research is developed in the scope of the Teacher of Scenic Arts related to the formation of drama teachers in formal and academic pedagogical contexts, from the pedagogical-artistic practices of the researcher as a substitute teacher of the Graduation in Scenic Arts course in Universidade Federal de Pelotas (*UFPEL*), in 2016, with the development of contents related to the theme of *performance* pedagogy, experiences in the subjects of Theater Pedagogy. The main goal is to contribute with new pedagogical and methodological perspectives of teaching-learning drama based on principles of contemporary art, that contribute to the formation of Scenic Arts teachers. As motivating methodology and theories, the research is also crossed by the concepts of *cartography* and *inventive learning*. The research has a qualitative and performative character when bended over the studies of cases with depositions collected in interviews with student from *UFPEL*, who took part in the subjects with the present methodology applied. The theoretical base of the investigation comprises the fields of *performance* arts, *performance* pedagogies and the drama pedagogies, articulating these references while they tend to stimulate the reinvention of present and future teaching practices in diversified contexts of Formal and Non-formal Teaching, such as schools, centers and cultural foundations, *NGOs*, courses and free workshops, among others. The thesis results in a proposal of enlargement of the operation field of Scenic Arts teachers that seek in *performance* an interdisciplinary and transdisciplinary field to one formation practices and professional operation in the students and general participants orientation involved in the teaching-learning of drama.

**Keywords:** Performing Arts; Performance Pedagogies; Degree in Theater; Teaching of Arts; Teacher training

## **Resumen**

Este trabajo presenta una investigación acerca del arte de la *performance* como eje para la concepción de propuestas innovadoras a los contenidos de los cursos de grado de Licenciatura en Teatro. La investigación sucede en la Enseñanza de las Artes Escénicas para la formación de profesores de teatro en contextos pedagógicos formales y académicos. Dicha investigación se desarrolló a partir de prácticas artístico-pedagógicas del investigador, en condición de profesor sustituto del curso de Licenciatura en Teatro de la *Universidad Federal de Pelotas (UFPEL)*, en el año 2016. Donde tuvo la oportunidad de desarrollar contenidos con respecto a la temática *Pedagogía de la Performance*, que compone la disciplina de *Pedagogía del Teatro*. El objetivo mayor de esta investigación es analizar, demarcar y concebir propuestas metodológicas y curriculares que se muestren como fuerzas de provocación para el cuestionamiento de principios de Arte Contemporáneo en la formación profesional de profesores de Artes Escénicas. Como metodología y teorías motivadoras, la investigación también está atravesada por los conceptos de *cartografía* y *aprendizaje inventivo*. El recorrido sobre la investigación presenta datos cualitativos y performativos a partir de una serie de entrevistas realizadas a sus alumnos en la *UFPEL*. La base de la concepción teórica toma los campos del arte de la *performance*, la pedagogía de la *performance* y la pedagogía del teatro, relacionándolas con las reinventiones de prácticas docentes en diversos contextos de Enseñanza Formal y no Formal, como escuelas, centros y fundaciones culturales, *ONGs*, cursos y talleres libres, entre otros. Este texto presenta una propuesta creativa de desarrollo de los campos de alcance de profesores de Artes Escénicas que consideran la *performance* como un espacio interdisciplinario y transdisciplinario para sus prácticas de formación y actuación profesional, puesto que actúan con la enseñanza de los estudiantes, niños, jóvenes y adultos.

**Palabras clave:** Las artes escénicas; Pedagogías de la Performance; Licenciatura en Teatro; Enseñanza de las artes; Formación de profesores

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: CAMINHOS DE UMA ARTE PERFORMATIVA.....</b>	<b>13</b>
<b>DA CRIAÇÃO COMO REINVENÇÃO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS.....</b>	<b>26</b>
1. Sobre o primeiro capítulo.....	27
1.1 Memórias de artista e professor .....	27
1.2 Inspirações conceituais para as práticas embrionárias .....	59
<b>POR UMA PESQUISA EM PROCESSO: CARTOGRAFIAS EXPERIMENTAIS.....</b>	<b>76</b>
2. Sobre o segundo capítulo .....	77
2.1 Proposições emergentes de <i>pesquisa em arte</i> .....	77
2.2 Considerações sobre a metodologia da pesquisa teórico/prática .....	82
2.3 Contextualizando o Curso de Licenciatura em Teatro da <i>UFPEL</i> .....	91
2.4 Pesquisa-cartográfica como engajamento pessoal-social.....	111
<b>EXPANDINDO A ARTE DA PERFORMANCE NA FORMAÇÃO DE ARTES CÊNICAS</b> <b>.....</b>	<b>116</b>
3. Sobre o terceiro capítulo .....	117
3.1 Inserindo <i>pedagogias da performance</i> no contexto curricular da licenciatura em teatro ..	117
3.2 Estimulando uma visão sobre <i>arte expandida</i> dentro da formação de artes cênicas .....	134
3.3 Como se deram as aulas em caráter performativo?.....	140
3.4 Entrelaçando a prática com a teoria .....	147
3.5 Ampliando a teoria para as práticas de <i>reenactment</i> / da cópia à livre experimentação ....	159
3.6 A <i>performance</i> como potencialização do viés crítico social.....	173
3.7 A <i>performance</i> como caminho de provocação para o autoconhecimento .....	177
3.8 Sobre a importância de extrapolar os muros da Universidade .....	184
<b>PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE E SUAS POSSIBILIDADES.....</b>	<b>198</b>
4. As relações entre <i>pedagogias da performance e teatro em comunidades</i> .....	199
4.1 Comparando a ementa oficial com a ementa experimental .....	199
4.2 Experimentando <i>estética relacional</i> e <i>deriva urbana</i> como prática artístico-pedagógica..	200
4.3 Alguns exemplos de trabalhos artísticos criados a partir da noção de <i>deriva urbana</i> .....	207

4.4 <i>Aprendizagem inventiva</i> como proposta artístico-pedagógica.....	211
4.5 Provocando novas potências sobre a cidade de Pelotas .....	216
4.6 Cognição, invenção e aprendizagem.....	233
4.7 Os aprendizes e suas produções de conhecimento.....	236
<b>FORMANDO PROFESSORES DE TEATRO COM BASE NA CONTEMPORANEIDADE.....</b>	<b>242</b>
5. Sobre o quinto capítulo .....	243
5.1 A <i>performance</i> como expansão da visão da licenciatura em teatro para além do espaço escolar.....	243
5.2 Sobre a dificuldade que alguns tiveram de compreender a proposta da <i>performance</i> assimilada com o currículo da ementa oficial da disciplina / resistência diante da disciplina.	249
5.3 Um trabalho que necessita mais tempo de aprofundamento .....	254
5.4 Quadro comparativo de associação com a ementa de <i>teatro em comunidades</i> .....	257
5.5 Sobre as associações que muitos tiveram na relação híbrida entre <i>performance</i> e pedagogia .....	260
5.6 A possibilidade que a linguagem da <i>performance</i> trouxe para trabalhar sobre o campo da simplicidade e poucos recursos .....	263
5.7 A importância de incluir a <i>performance</i> dentro dos currículos de formação dos professores de teatro .....	266
<b>PESQUISAS EM CONSTRUÇÕES E REFLEXÕES EM PROCESSO .....</b>	<b>270</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>278</b>

**ANEXOS.....297**

Anexo 1 - Modelo de Entrevista 1 .....	297
Anexo 2 - Modelo de Entrevista 2 .....	298
Anexo 3 – Modelo de Entrevista 3 .....	300
Anexo 4 – Modelo de Entrevista 4.....	304
Anexo 5 – Modelo de Entrevista 5.....	307
Anexo 6 – Modelos de Autorização de Entrevistas e de Imagens (Modelo 1) .....	312
Anexo 7 – Modelo de Autorização 2 .....	313
Anexo 8 – Modelo de Autorização 3 .....	314

**APÊNDICE.....316**

**ÍNDICE DE FIGURAS**

<b>Figura 1:</b> Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação Performáticos e Cênicos. Ação: Desfile Performático O que é teatro?.....	38
<b>Figura 2:</b> Passeio coletivo de forma desacelerada no centro da cidade.. .....	39
<b>Figura 3:</b> Performances solos de <i>arte relacional</i> .....	41
<b>Figura 4:</b> Performances de <i>estética relacional</i> com base em <i>Ações de Conversação</i> realizadas na rodoviária.....	41
<b>Figura 5:</b> Oficina Teatral ministrada pelos alunos com crianças num teatro abandonado em Silva Jardim.....	44
<b>Figura 6:</b> <i>Piquenique Poesia</i> na Praça Feliciano Sodré. ....	46
<b>Figura 7:</b> Performance <i>Troco desenhos por um abraço</i> , realizada pela turma <i>Ateliê da Infância: Poiésis, Corpo e Imagem</i> .....	47
<b>Figura 8:</b> Performance <i>Desfile Performático O que é teatro?</i> , realizado no evento <i>Comemoração de 155 anos da cidade de Casimiro de Abreu</i> . ....	48
<b>Figura 9:</b> Performance <i>Ensaio.Brecht</i> apresentada no <i>Colégio Estadual de Casimiro de Abreu</i> . ....	51
<b>Figura 10:</b> Performance <i>Ma-nu-el-Per-for-Bar-ros</i> apresentada no evento <i>Território do Petróleo</i> . ....	55
<b>Figura 11:</b> Performance <i>Estátuas Poéticas</i> , realizada primeiramente no evento <i>Epocabreu</i> (Barra de São João, Rio de Janeiro, 2015); e sua segunda versão apresentada no evento	

<i>Árvore</i> Ser de comemoração de trinta anos do Instituto de Arte e Pontão de Cultura Tear (Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, 2015).....	59
<b>Figura 12:</b> Passeio cultural nas exposições do Centro Cultural Banco do Brasil e do Centro Cultural Correios.....	67
<b>Figura 13:</b> Imagem com fotos dos alunos da UFPEL entrevistados para esta Tese.....	108
<b>Figura 14:</b> <i>Passeio vendado</i> com estímulos sonoros.....	140
<b>Figura 15:</b> <i>Dança vendada</i> em frente ao Mercado Público.....	141
<b>Figura 16:</b> <i>Caminhada ralentada</i> de 10 minutos em linha reta .....	141
<b>Figura 17:</b> <i>Jogo de forças</i> .....	147
<b>Figura 18:</b> <i>Jogo de dança com balões no ar</i> .....	143
<b>Figura 19:</b> <i>Massagem relacional</i> .....	144
<b>Figura 20:</b> Experimentos sobre <i>o que é x o que não é arte?</i> .....	144
<b>Figura 21:</b> Rodas de discussão mediadas pelos princípios do <i>Dialogical Learning</i> .....	149
<b>Figura 22:</b> Performance <i>Art Must Be Beautiful</i> .....	160
<b>Figura 23:</b> Performance AAA AAA.....	160
<b>Figura 24:</b> <i>Reenactment</i> da Performance AAA AAA.....	161
<b>Figura 25:</b> <i>Reenactment</i> da Performance <i>Art Must Be Beautiful</i> .....	162
<b>Figura 26:</b> Performance <i>Como seria o corpo perfeito?</i> .....	164
<b>Figura 27:</b> Performance <i>Corpo estranho</i> .....	165
<b>Figura 28:</b> Performance <i>Inserção</i> .....	165
<b>Figura 29:</b> Performance <i>Questionando Padrões</i> .....	166
<b>Figura 30:</b> Performance <i>Meia Barba</i> .....	166
<b>Figura 31:</b> Performance <i>Comendo Lixo</i> .....	167
<b>Figura 32:</b> Performance <i>Conflitos Urbanos</i> .....	168
<b>Figura 33:</b> Performance <i>Cartas de uma Doméstica</i> .....	173
<b>Figura 34:</b> Performance <i>Lutando por direitos iguais para todos</i> .....	174
<b>Figura 35:</b> Performance <i>Sem Título</i> .....	174
<b>Figura 36:</b> Performance <i>Bixa Preta</i> .....	175
<b>Figura 37:</b> Performance <i>Segredos</i> .....	177
<b>Figura 38:</b> : Performance <i>Intimidades no Divã</i> .....	178

<b>Figura 39:</b> <i>Performance Manifestações Políticas</i> .....	185
<b>Figura 40:</b> <i>Performance A Tocha Olímpica</i> .....	186
<b>Figura 41:</b> <i>Experiência de Jogos Teatrais misturados com Viewpoints em Espaços Públicos</i> .....	189
<b>Figura 42:</b> <i>Oficina de Jogos Teatrais em Parques</i> .....	190
<b>Figura 43:</b> <i>Oficina de Jogos Teatrais em Espaços de Mobilidade</i> .....	190
<b>Figura 44:</b> <i>Oficina de Teatro do Oprimido para Crianças</i> .....	191
<b>Figura 45:</b> <i>Oficina aberta de Teatro do Oprimido ministrada por mim e pelos alunos de Pedagogia do Teatro I com adolescentes e jovens de Pelotas</i> .....	191
<b>Figura 46:</b> <i>Performance Dentro da Caixa</i> .....	192
<b>Figura 47:</b> <i>Performance Fragmentos Urbanos</i> .....	208
<b>Figura 48:</b> <i>Performance Você é feliz?</i> .....	209
<b>Figura 49:</b> <i>Performance Poesia de Esquina</i> .....	210
<b>Figura 50:</b> <i>Documentação do processo de criação de Você é feliz?</i> .....	217
<b>Figura 51:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada dentro da Catedral de Pelotas</i> .....	218
<b>Figura 52:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada no banco de uma praça pública de Pelotas</i> .....	219
<b>Figura 53:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada num parque público de Pelotas</i> .....	220
<b>Figura 54:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada no bicicletário do Centro de Artes da UFPEL</i> .....	220
<b>Figura 55:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada na lata de lixo de uma rua do bairro do Porto em Pelotas</i> .....	221
<b>Figura 56:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada dentro do Supermercado Guanabara, na cidade de Pelotas</i> .....	221
<b>Figura 57:</b> <i>Imagens de cartografia da performance Você é feliz?</i> .....	222
<b>Figura 58:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada em uma praça pública de Pelotas (parte II)</i> .....	223
<b>Figura 59:</b> <i>Performance Você é feliz?, realizada na sinalização de Pare de uma rua de Pelotas</i> .....	223
<b>Figura 60:</b> <i>Fotos-performances interativas, da performance Poesia de Esquina, ação realizada nas ruas próximas do Centro de Letras e Artes da UFPEL</i> .....	224

<b>Figura 61:</b> <i>Fotos-performances</i> interativas <i>Questionando o Poder</i> .....	225
<b>Figura 62:</b> <i>Fotos-performances</i> interativas da <i>performance Poesia de Esquina</i> , ação realizada também nas ruas do centro de Pelotas.....	226
<b>Figura 63:</b> <i>Fotos-performances</i> interativas <i>Sexualidades nas ruas</i> .....	227
<b>Figura 64:</b> <i>Fotos-performances</i> interativas <i>Amor em Pichações</i> .....	227
<b>Figura 65:</b> <i>Foto-performance</i> interativa com a pichação <i>Atente (-se) à Realidade</i> .....	228
<b>Figura 66:</b> <i>Foto-performance</i> interativa com a pichação <i>Viver não cabe no lattes</i> .....	229
<b>Figura 67:</b> <i>Performance Fragmentos Urbanos</i> , interagindo com jovens na Praça General Osório .....	232

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1:</b> Explicação de conceitos motivadores de nossas práticas performáticas .....	60/61
<b>Tabela 2:</b> Diferenciação das pesquisas: <i>quantitativa, qualitativa e performativa</i> segundo Brad Haseman.....	82
<b>Tabela 3:</b> Quadro de Dados de Identificação do Curso de Licenciatura-Teatro da <i>UFPEL</i> .	93/94
<b>Tabela 4:</b> Quadro Síntese – Estrutura Curricular.....	98
<b>Tabela 5:</b> Matriz Curricular .....	98/99
<b>Tabela 6:</b> Quadro de Disciplinas Optativas do Curso.....	101
<b>Tabela 7:</b> Fluxograma do Curso de Teatro .....	102
<b>Tabela 8:</b> Quadro com entrevistas. ....	109/110
<b>Tabela 9:</b> Caracterização da Disciplina <i>Fundamentos da Linguagem Teatral</i> .....	118/119
<b>Tabela 10:</b> Caracterização da disciplina <i>Pedagogia do Teatro I</i> .....	119/120
<b>Tabela 11:</b> Caracterização da disciplina <i>Pedagogia do Teatro II</i> .....	121/122
<b>Tabela 12:</b> Caracterização da disciplina <i>Pedagogia do Teatro III</i> . ....	123/124
<b>Tabela 13:</b> Caracterização da disciplina <i>Pedagogia do Teatro IV</i> .....	125/126
<b>Tabela 14:</b> Conteúdos: Síntese da ementa de cada disciplina ministrada.....	127/128
<b>Tabela 15:</b> Leituras com objetivos performativos .....	148
<b>Tabela 16:</b> Quadro comparativo <i>teatro em comunidade e pedagogias da performance</i> ....	199/200

## **CAMINHOS DE UMA ARTE PERFORMATIVA**

Dizer o que seja a arte é coisa difícil. Um sem-número de tratados de estética debruçou-se sobre o problema, procurando situá-lo, procurando definir o conceito. Mas, se buscamos uma resposta clara e definitiva, decepçamos-nos: elas são divergentes, contraditórias, além de frequentemente se pretenderem exclusivas, propondo-se como solução única. Desse ponto de vista, a empresa é desencorajadora: o esteta francês Étienne Gilson, num livro notável, *Introdução às Artes do Belo*, diz que "não se pode ler uma história das filosofias da arte sem se sentir um desejo irresistível de ir fazer outra coisa", tantas e tão diferentes são as concepções sobre a natureza da arte. (COLI, 1995, p.6/7)

Em seu livro, *O que é Arte*, o autor Jorge Coli nos provoca pensar uma questão primordial à reflexão sobre a arte, que se impõe ao artista, ao educador, ao apreciador, ou ao praticante da criação em geral: o que, afinal, fazemos ao mergulhar em um mundo tão vibrante e, ao mesmo tempo complexo, como é o universo artístico? A arte pode sempre nos trazer um impulso para a mudança. Muito se fala sobre as relações entre arte e vida, uma vez que ambas potencializam o sentido de movimento, de impermanência, de efemeridade, de transitoriedade, de instabilidade, de incerteza, de precariedade, de variabilidade e de muitos outros vieses sobre o estado de estar presente no mundo.

O crítico e teórico de arte francês, Nicolas Bourriaud, em seu livro *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*, diz que a *prática artística contemporânea* busca justamente a *reconciliação entre arte e vida*, produzindo assim *alteridades possíveis* (BOURRIAUD, 2011, p.168). Dito isso, ao começar este trabalho, com esta saudável provocação *o que é arte?*, problematizo que estamos imersos em um desafio que nos levará muito mais a perguntas do que respostas. E talvez seja esta a tarefa essencial de uma Tese de Doutorado: propor questões e indagar novos campos de saberes e conhecimentos.

Nessa perspectiva, este trabalho estimula a reflexão sobre temas, conteúdos e questões híbridas entre arte e vida, atravessando-as pelas relações entre *pedagogias do teatro* e *pedagogias da performance*, buscando, com isso, descobrir as potências por novos sentidos de modo a ressignificá-las. Para compreender cada uma dessas noções, parto respectivamente das seguintes proposições teóricas:

Quando falamos em pedagogia teatral estamos nos referindo a uma reflexão sobre as finalidades, as condições, os métodos e os procedimentos relativos a processos de ensino/aprendizagem em teatro...” (PUPO, 2006, p.109)

O processo que permite os alunos aprenderem o currículo de uma cultura acadêmica a partir de uma perspectiva de suas próprias memórias pessoais e histórias culturais (GAROIAN, 1999, p.1).

Parto de tais perspectivas propostas por dois grandes pensadores em suas respectivas áreas. A primeira, de Maria Lúcia Pupo, professora de artes cênicas da *Universidade de São Paulo*, desvenda as relações entre teatro e educação, aprofundando assim a relação entre fazer, pensar e reconhecer o teatro como uma forma de ensino-aprendizagem, que envolve a experiência integral dos participantes como um processo de desenvolvimento e transformação pessoal. A perspectiva de Charles Garoian, importante pesquisador e arte-educador americano, descreve a maneira de se ensinar a arte como um processo de desenvolvimento com base em uma comunidade e sua dimensão estética, em suas possibilidades de transgressão diante das práticas e teorias sobre o corpo. O autor evidencia três possíveis perspectivas de leitura sobre o corpo: o *corpo ideológico* (p.43-46), o *corpo etnográfico* (p.46-49) e o *corpo performático* (p.49-53), estabelecendo, assim, interdisciplinaridades nas relações entre pedagogia e *performance* e na maneira de pensar o professor como também um provocador artístico.

A discussão acerca desses temas e questões relaciona-se a algumas experiências artísticas e pedagógicas da minha trajetória, responsáveis pelo interesse que possuo pela arte da *performance* como área de estudo, bem como pela sua incorporação na minha experiência profissional, dado o alinhamento dessa forma de arte com a possibilidade de experimentar o diferente, o ousado e de compreender a criação por um viés de questionamento crítico e mobilizador diante da realidade. O escritor, filósofo e crítico de arte alemão Didi-Huberman aborda que um dos papéis da arte é justamente a capacidade de criar *estranheza*, ou seja:

A desorientação, a experiência na qual não sabemos mais o que está diante de nós e o que não está, ou então se o lugar para onde nos dirigimos já não é aquilo

dentro do qual seríamos desde sempre prisioneiros” (DIDI-HUBERMAN, 2010, p.231).

Nesse sentido, tendemos a compreender a estranheza com uma das características intrínsecas da arte contemporânea<sup>1</sup>, ou seja, o poder que ela possui em nos apresentar as incompreensões e inquietudes da vida através de manifestações artísticas. A partir dessas inquietações que, o longo de minhas formações e exercício profissional<sup>2</sup>, cheguei a uma série de reflexões e princípios de condução de práticas pedagógicas performativas que hoje habitam as teorias que fundamentam esta Tese<sup>3</sup>.

Sendo assim, esta Tese possui como um de seus objetivos centrais: contribuir com perspectivas pedagógicas e metodológicas de ensino-aprendizagem teatral, embasadas com princípios da arte contemporânea, que contribuam para a formação de professores de artes cênicas. Por isso, a Tese se constitui na condição de uma pesquisa sobre a arte da *performance* como ponto de partida para a concepção de propostas dialógicas aos currículos dos cursos de licenciatura em

---

<sup>1</sup>Antes de adentrar o campo da arte da *performance*, fui estimulado, desde a adolescência, por uma arte de experimentação e novas linguagens, principalmente em minhas experiências de adolescência no antigo CEAE (*Centro de Estudos Artístico-Experimental*, da Ana Kfourri). Posteriormente, ao ingressar na *Escola de Formação de Ator da Casa das Artes de Laranjeiras* (CAL) e a graduação em *Artes Cênicas – Bacharelado em Direção Teatral* da *Universidade Federal do Rio de Janeiro* (UFRJ) - em 2007 - comecei a entender que minhas buscas em processos de criação estavam mais direcionadas para tudo que extrapolava a noção de um *teatro convencional*. Muitas dessas experiências abriram meus horizontes para se pensar uma relação híbrida entre o teatro e a *performance*, o que foi, posteriormente, amadurecido em minha experiência de mestrado, na linha de *Estudos da Performance* na UNIRIO (2013), quando fui orientado pela Prof. Dra. Tânia Alice. Desde então, a linguagem da arte da *performance* está muito presente tanto em minhas pesquisas, como também em meus trabalhos artísticos, oficinas e trabalhos diversos.

<sup>2</sup> Posso citar aqui a minha atuação profissional enquanto arte educador do *Instituto de Arte e Pontão de Cultura TEAR* (2014-2016); professor de teatro da *Fundação Cultural Casimiro de Abreu* (2014-2016); professor substituto da graduação em licenciatura em teatro da *Universidade Federal de Pelotas*; supervisor e criador pedagógico dos cursos e treinamentos do *Teatro Essencial* da artista Denise Stoklos e da *Agência PSK* (2016 – atual); professor de artes do *Colégio Jardim Anália Franco* (2018- atual) e do *Colégio Primo Tapia* (2019-atual); professor de graduação e pós-graduação dos cursos de licenciatura em artes visuais, arte-terapia, pedagogia e psicopedagogia do *Instituto de Evolução Educacional* (2018- atual); professor de comunicação da *Escola Superior de Administração, Marketing e Comunicação* de São Paulo.. Posso mencionar também inúmeras experiências com *ensino formal e não formal*, ministrando cursos, vivências, oficinas, *workshops*, ateliês de criação em centros culturais, *ongs*, festivais, fundações, empresas em regiões das capitais e interior do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, e também posso destacar experiências pedagógicas ministradas em outros países, como Argentina, Chile, França e Estados Unidos.

<sup>3</sup> Faço isso por acreditar que tais experiências tenham sido consolidadas através de diversas práticas pedagógicas vivenciadas em salas de aula, oficinas, *workshops*, ateliês de criação e laboratórios cênicos, refletidos em estudos e publicações fundamentadas em teorias dos campos das artes e da educação.

artes cênicas.

Este texto pode ser lido sob diferentes perspectivas, dentre elas: a de estabelecer contato com referências e conceitos advindos da arte e dos estudos da *performance*; a de ampliar conhecimentos sobre práticas artísticas e pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula e laboratórios de criação; a de aprofundar a visão sobre os cursos de formação de professores de teatro e artes cênicas; a de conhecer um pouco da trajetória e das experimentações desenvolvidas pelo pesquisador no campo da arte e da pedagogia; a de buscar inspiração em teorias e práticas relacionadas a vivências cotidianas e profissionais, possibilitando ampliação de perspectivas acerca da formação de professores de teatro; dentre tantas outras possibilidades.

Sendo assim, reflito sobre algumas proposições teóricas que venham entrelaçar princípios da arte contemporânea com noções tanto da *pedagogia* como também de *artes cênicas* em seus sentidos expandidos, provocando, assim, reinvenções das ementas curriculares dos cursos de licenciatura em teatro. Nesse sentido, uma das finalidades maiores dessa Tese é compartilhar proposições de desafios para repensar suas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, tanto nos âmbitos de *ensino formal*, como também de *ensino não formal*, com a finalidade de possibilitar variados olhares sobre o fazer pedagógico contemporâneo e seus desdobramentos metodológicos.

Em tempos de crise econômica, sanitária, social e política, atrelada aos atos de censura em relação às produções artísticas recentes em nosso país<sup>4</sup>, iniciados após o *Golpe* em relação ao governo da presidenta Dilma Rousseff e acentuados com o atual governo de extrema direita,

---

<sup>4</sup> Refiro-me a acontecimentos iniciados após o *Golpe* em relação ao governo da presidenta Dilma Rousseff, em que cresceram movimentos de censura, com manifestações de ódio, sobre eventos e produções artísticas. Naquele momento, posso destacar especificamente o encerramento da exposição *Queer Museu* (em Porto Alegre, no dia 10 de setembro de 2017), a polêmica gerada sobre a criança que interagiu com o artista nu no *Museu de Arte Moderna* (MAM, São Paulo, no dia 26 de setembro de 2018), que fez o artista sofrer denúncia de pedofilia; a suspensão do evento com temáticas LGBTQIA+ relacionadas ao *Outubro com Diversidade*, que ocorreria no *Espaço Municipal do Castelinho*, no bairro do Flamengo no Rio de Janeiro (cuja estreia ocorreria no dia 5 de outubro de 2017); ou do bailarino gaúcho Igor Cavalcanti que teve sua obra confundida com surto e foi detido à força e levado para ser analisado por um psiquiatra em Caxias do Sul (que ocorreu no dia 28 de outubro de 2017). Nós últimos tempos, após o início do governo de extrema direita de Jair Bolsonaro, em 2019, podemos mencionar também o cancelamento de apresentações e corte de verbas em relação a uma série de espetáculos e ações culturais no campo das artes cênicas, como: a extinção do *Ministério da Cultura* no início de 2019, o cancelamento do espetáculo *Abraço da Cia. Clowns de Shakespeare*, na Caixa Cultural do Recife, no dia 7 de setembro de 2019; a substituição do espetáculo *Gritos da Cia Dos à Deux*, que seria apresentado no Caixa Cultural, no Rio de Janeiro, em setembro de 2019. Incluo também, em 2020 e 2021, as dificuldades e retrocessos que o setor artístico e cultural vem lidando por conta dos descasos e falta de atenção do atual governo.

encontro um momento propício para acentuar a importância da arte da *performance* como um meio necessário para potencializar as relações entre educação, fazer artístico, contextualização histórica e apreciação estética. A proposta sobre a qual reflito nesta Tese pretende sensibilizar professores e fazedores de teatro a investigar caminhos possíveis para sensibilizar seus alunos e questionar *o que é arte?, o que é teatro?, o que é cultura?, o que é criação?*, sem que essas perguntas venham preenchidas de valores morais, mas sim imbuídas de ampliações éticas por modos de vida. Na arte contemporânea, podemos dizer que a ética se trata: “de uma educação que articule a criação do eu com nossa radical inserção no horizonte histórico, um mundo comum, em que compartilhamos as orientações da vida e os ideais de sociedades concretas” (HERMANN, 2010, p.17).

Nesta Tese, compartilhamos este entendimento de ética, advinda também de uma perspectiva sugerida pelo pensador alemão e estudioso da hermenêutica Hans-Georg Gadamer (1999), em que *educar é educar-se*, ou seja, a educação é pensada como um processo de desenvolvimento pessoal a partir da qual a arte se torna também uma filosofia prática de vida que nos coloca a questionar a linguagem estética como uma prática social em exercício constante e intenso de mundo. Nesse sentido, a arte, articulada com a potência pedagógica, pode ser uma forma de ampliar ações de transformação no mundo conectando prática e engajamento social.

Ao identificar as múltiplas relações entre prática e teoria, ação e questionamento, realidade e imaginação, biografia e experiências, proponho que este trabalho seja motor para reverberações diretas na formação de professores de teatro, permitindo que a arte da *performance* seja atual por abrir possibilidades de mobilização social. Mais do que trazer respostas, a arte instaura-se como uma provocadora de perguntas. Da mesma forma, como diria Paulo Freire, o sujeito é um: “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2003, p.47).

O pensamento de Freire, um dos maiores pensadores e estudiosos brasileiros no campo da pedagogia e também referência mundial, se associa à noção de *práxis* na área de conhecimento da educação e suas possibilidades de linhas formativas. Ou seja, a educação pensada em seu sentido mais amplo e potente, que é a formação integral do indivíduo enquanto sujeito social. Neste trabalho, a *práxis* se revela significativa na medida em que desenvolvo uma metodologia educacional enquanto fazedora e resultantes de experiências cartográficas, aquelas que se

constituem por meio de seus trânsitos e relações: “A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real” (DELEUZE, 1995, p.21). Na *pesquisa em artes*, a *cartografia* pode ser vista como um método de pesquisa baseado na experimentação de linguagens por um saber que se constitui no próprio fazer. Daí o alinhamento pertinente entre *práxis* e *cartografia* como possibilidades de construção de conhecimentos, aliados a uma produção de saber oriundo de minhas próprias experiências.

Todas as teorias desenvolvidas aqui são frutos dos aprendizados dialógicos: “dialógicos porque vai da realidade à consciência, da consciência à realidade, em um movimento esclarecedor e transformador” (GUTIÉRREZ, 1988, p.108). Acredito na potência do diálogo como ferramenta das construções sociais que se dão como forma de pensar e vivenciar a arte em suas redes de sustentação afetiva, uma vez que o conhecimento gerado por meio de uma pedagogia é resultado de experiências e pensamentos baseados na realidade, ou seja, na *práxis* cotidiana. Freire afirma que se trata de “o pensamento dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua *práxis*” (FREIRE, 1987, p.98).

Vinculo o pensamento pedagógico de Paulo Freire com a noção de *complicadores culturais*, aliada à ideia de *educadores da percepção*, como são propostas pela artista, professora e teórica da *performance* Eleonora Fabião (2010), visto que isso nos possibilita pensar o papel dos professores de teatro que, dentre inúmeras funções, possuem o propósito de transformar a arte numa ponte de sensibilização estética e poética, tão urgente e necessária. Segundo Fabião:

Performers são, antes de tudo, *complicadores culturais*. Educadores da percepção, ativam e evidenciam a latência paradoxal do vivo – o que não para de nascer e não cessa de morrer simultânea e integradamente. Ser e não ser, eis a questão; ser e não ser arte; ser e não ser cotidiano; ser e não ser ritual. (FABIÃO, 2010, p. 237).

Tomando as reflexões de Fabião, podemos pensar que a arte, aliada à educação, não vem para trazer resoluções nem respostas, e sim para provocar questões e aberturas necessárias de

mundo. No caso desta Teste, incorporamos o conceito de *performance* como expansão de práticas que entrelaçam arte e educação, assim como problematiza Richard Schechner, professor de *Estudos da Performance* na *Tisch School of the Arts* da *New York University*, em sua entrevista realizada pelos pesquisadores Gilberto Icle e Marcelo de Andrade Pereira, no texto intitulado *O que pode a Performance na Educação?*:

*A performance é mais que uma ação teatral; constitui uma categoria muito mais abrangente (...) Essas artes são utilizadas em diversos contextos e realizam diferentes coisas. Operam ora como o divertimento, ora como parte de um ritual; eles podem ser feitos por si mesmos (arte pela arte) ou como parte de uma ampla série de atividades que Allan Kaprow chamou de “arte como a vida”, ações que se aproximam muito do ser “apenas cotidiano”, como deslizar no chão ou sair para caminhar. (SCHECHNER, 2010, p.27).*

Icle e Pereira, autores importantes na contextualização do pensamento sobre *pedagogia da performance* no Brasil, nos convidam a refletir que a palavra *performance* carrega em si um duplo conceito: a primeira que seria a *performance* compreendida em suas múltiplas acepções; a segunda que se refere especificamente ao conceito de arte da *performance*. Mesmo na área das artes, há diferentes linguagens e expressões possíveis de se compreender a *performance*, como sinaliza Schechner:

*Há ainda a categoria da diversão popular – filmes, esportes, parques de diversão e por aí em diante. Milhões de pessoas se envolvem nessas atividades, sejam como participantes e/ou espectadores. Mas mesmo nessa vasta escala de participação, o todo das performances artística, ritual, esportiva e de entretenimento constitui apenas uma parte de uma larga categoria de performance autoconsciente. Dito de outro modo: todo teatro é performance, mas nem toda performance é teatro (ou qualquer outra subcategoria de performance). (SCHECHNER, 2010, p.28).*

Tendo como base esta categoria bastante abrangente duplamente do conceito de *performance* e também de *arte da performance*, partimos como uma possibilidade de expandir as

experiências de formação dos professores de teatro e artes cênicas, tendo como objetivo ampliar o repertório de metodologias, práticas e pedagogias em suas formas de atuação profissional. Sendo assim, *performers*, em sua instância, são ativadores de ampliação de sentidos criados para ressignificar os nossos cotidianos. A arte revela-se como evocação de ações necessárias por um mundo permeado de possíveis, em que os improváveis venham como forma de propor necessidades de construção e desconstrução, tão latente e natural para qualquer exercício de criação diante da vida.

Sobre essas aberturas de possibilidades provocadas pela arte, podemos trazer a definição do artista plástico e pesquisador Michael Chapman sobre o conceito de *acaso*:

Ação ou conjunto de ações planejadas, espontâneas, fortuitas ou acidentais que definem ou são utilizadas ou apropriadas de forma consciente pelo artista para a elaboração da obra. Estas ações ou acontecimentos respondem a fenômenos que incluem ou são classificados como acidentes: eventos imprevistos ou provocados; e aleatórios: ações e/ou seqüências planejadas, sujeitas às regras, as quais determinam resultados específicos, desconhecidos de antemão. (CHAPMAN, 2007, p.2)

Conforme tal definição, podemos pensar que o processo artístico está justamente nesse caminho de expandir pesquisas e buscas por novas linguagens, sentidos de mundo e expressões de ideias. Por outra medida, a arte, a *performance* e a educação são possibilidades de práticas de ações transformadoras sobre o mundo: “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica *práxis* se o saber ela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (FREIRE, 1987, p.67).

Um dos desejos que move a relação que tenho com a pedagogia, ao mesmo tempo em relação às minhas atividades de artista e multiplicador de práticas performativas, é justamente a capacidade de despertar mudanças nas pessoas, a possibilidade de criar juntos e potencializar passagens por novos ciclos individuais e coletivos, permitindo os fluxos de vida e estreitamento de relações. Caminhamos assim, em um sentido oposto às lógicas do mercado padrão e dos sistemas dominantes de massa, que buscam apenas gerar conceitos uniformes e reproduzidos em números largos. Por outro viés, trazemos aqui um caráter dialógico e libertador, que visa a

humanização do sujeito por possibilidades de ação e reflexão. Segundo o teórico francês Nicolas Bourriaud: “A arte é fundadora de existências e produtora de possibilidades de vida” (BOURRIAUD, 2011, p.144).

A escrita desta Tese afirma-se como a necessidade de uma proposta maior: questionar padrões e paradigmas, provocar novos modos de experiência e permitir o entrelaçamento entre arte e vida. Com isso, as proposições aqui colocadas, como formas de provocar e contribuir para os currículos de formação dos cursos de licenciatura em teatro, surgem como a necessidade para pensar relações frutíferas entre fazeres teatrais, arte contemporânea e práticas pedagógicas desenvolvidas dentro e fora da sala de aula.

Envolvido pelos fatores que me inspiram cotidianamente, compartilho questionamentos, dúvidas, reflexões, projetos, ações, experiências, metodologias, dentre outros, resultando, assim, nessa escrita movida por uma experiência de reflexão com o objetivo de ampliar as possibilidades de atuações dos professores de teatro. Desejo que as ideias aqui colocadas possam despertar mais experiências e ampliar, dessa forma, o repertório artístico-docente por descobertas entrelaçando arte, pedagogia, *performance*, teatro, transformação e potência de criação.

No desenvolvimento deste texto, arrisco em distanciar-me criticamente das próprias experiências e teorizar sobre elas, qualificando-as como proposições científicas e metodológicas. Para isso, organizo a estrutura de toda a Tese em seis capítulos, buscando transformar as experiências abordadas em pontes conceituais, ampliando dados específicos em contextos mais abrangentes, em espaços de atualização e ressignificação por possibilidades interativas e participativas de diversos sujeitos leitores, capazes de encontrar ações nas reflexões propostas.

No primeiro capítulo, intitulado *Da Criação como Reinvenção de Práticas Artísticas*, relato memórias pessoais e abordo alguns fatos relevantes que fui vivenciando enquanto artista e professor, buscando contextualizar aspectos de memórias pessoais com atividades profissionais. Narro algumas abordagens, do trabalho pedagógico desenvolvido, tornadas aportes para a compreensão de uma metodologia analisada neste trabalho, conforme a concebo atualmente. Dessa forma, faço uma revisão do transcurso que desempenho como artista e recriador de práticas próprias, relacionando princípios da arte contemporânea e da arte da *performance*, com o fazer

teatral em um viés pedagógico; e sobre a necessidade crescente que possuo de questionar os modelos tradicionais de ensino e, por outro lado, estimular práticas contemporâneas e mais sintonizadas com os desejos e necessidades dos dias de hoje. Diante das necessidades do fazer-aprender na contemporaneidade, coloco-me na tarefa de propor pedagogias alternativas de experimentação, enfocando o surgimento de outras proposições entre teatro e educação, e instaurando, assim, práticas de criação contemporânea de *pedagogia do teatro* em ambientes de ensino e aprendizagem. Isso me permite contextualizar o sentido e relevância deste tipo de prática na atualidade. Para isso, trago conceitos de metodologia de *pesquisa em arte*, advindos de teóricos, como Jean Lancri (2002) e Silvio Zamboni (2012), com o objetivo de refletir sobre o papel do artista-pesquisador e da importância que ele possui em assumir os desafios da prática investigativa, ao justapor teoria acadêmica com ótica artística-subjetiva. Aliado a isso, introduzo ideias iniciais sobre *arte da performance*, *estética relacional*, *teatro em comunidades*, *intervenção urbana*, *ócio criativo* e *arte socialmente engajada*, com teorias de Tania Alice (2014), Nicolás Bourriaud (2009), Renato Cohen (2009), Márcia Pompeo Nogueira (2008), Sicília Calado Freitas (2005), Domenico De Masi (2000) e Pablo Helguera (2011). Tais abordagens auxiliam na concepção e realização de trabalhos pedagógicos e performáticos que foram desenvolvidos em experiências anteriores a UFPEL e que, posteriormente, se desdobraram nas práticas das metodologias analisadas nesta Tese. Com isso, o leitor possui condições de entender trabalhos anteriores que desenvolvi em regiões do interior do Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Belo Horizonte.

O segundo capítulo, intitulado *Por uma Pesquisa em Processo: Cartografias Experimentais*, aborda a noção de *pesquisa em arte*, a partir da qual enfoco os desafios dessa especificidade no fazer acadêmico contemporâneo. Desvendo o papel de artista-pesquisador que assumo como sujeito prático e reflexivo, percorrendo, para isso, um caminho próprio de pesquisa, advindo de uma escrita pessoal que observa a experimentação prática e processual inserida nas linhas de produção artística. Aprofundo conceitos e teorias do escritor francês Jean Lancri, em seu emblemático artigo *Colóquio sobre a pesquisa em artes plásticas na universidade* (2002), que foi um texto emblemático para as metodologias de reflexão acadêmica para artistas dentro de universidades. Incorporo também reflexões do pesquisador teatral André Carreira, em suas formulações por aprofundar uma relação intensificada entre teoria e prática nas artes cênicas.

Reflijo também sobre as relações e diferenças entre *pesquisas quantitativas, qualitativas e performativas*, provocando-nos a pensar sobre esses hibridismos possíveis em pesquisas da contemporaneidade. Aqui introduzo e desdobro também a noção de *cartografia como método de pesquisa experimental*, levando, principalmente, em consideração as abordagens de Alvarez e Passos (2012), e suas contribuições, abordando, para isso, os conceitos de *estética relacional e deriva urbana*. Em seguida, delinjeio também algumas associações com a teoria de *aprendizagem inventiva*, assim como é formulada por Virgínia Kastrup (2005). Com todas essas discussões, apresento a noção de *pesquisa-cartográfica como engajamento pessoal-social*, que delinjeio como *metodologia de análise* para as práticas que são objetos de estudo desta Tese.

O terceiro capítulo, *Expandindo a Arte da Performance na Formação de Artes Cênicas*, apresenta as bases conceituais, as referências e os caminhos para se pensar as *pedagogias da performance* no contexto curricular da formação em licenciatura em teatro. Para isso, são analisadas as ementas das disciplinas de *Pedagogia do Teatro* da UFPEL e o *Projeto Político Pedagógico* do curso de licenciatura em teatro para, em seguida, desdobrar um estudo sobre trechos dos depoimentos dados pelos alunos nas entrevistas realizadas para esta Tese. Com isso, desenvolvem-se reflexões sobre as práticas e teorias abordadas no ensino-aprendizagem da arte da *performance* conjugado com o ensino do teatro.

O quarto capítulo, *Pedagogia da Performance e suas Possibilidades*, desvenda um estudo sobre as relações entre a noção de *pedagogias da performance* com o conceito de *teatro em comunidades*, sendo este último o principal tema condutor da disciplina *Pedagogia do Teatro III*. Aqui se concentra um estudo específico sobre as práticas performativas desenvolvidas com alunos da instituição, ao explorar espaços públicos da cidade de Pelotas, como forma de gerar processos de criação e pesquisa. A partir disso, são associados os conteúdos da ementa oficial com as propostas dialógicas e colaborativas, provocando-nos a pensar sobre ideias, como: artes cênicas em comunidades, professor-artista como cartógrafo, acessibilidade da arte, estudo sobre arte em comunidades, intervenções urbanas na cidade de Pelotas, hibridização entre os papéis de artistas e transeuntes, engajamento político do espectador, dentre outros.

O quinto capítulo, *Formando Professores de Teatro com base na Contemporaneidade*, desenvolve uma análise sobre os depoimentos dos alunos com foco em pontos específicos de

reflexões. Cada capítulo é dedicado a uma tabela com considerações específicas de associação com as hipóteses apresentadas nos capítulos anteriores. Dessa forma, o leitor é confrontado a pensar a *performance* como expansão da visão da licenciatura em teatro para além do espaço escolar; as relações entre arte da *performance* com o currículo das ementas oficiais das disciplinas de *Pedagogia do Teatro*; sobre a relação híbrida entre *performance* e pedagogia; a *performance* como campo da simplicidade e poucos recursos; a importância de incluir a *performance* dentro dos currículos de formação dos professores de teatro; dentre outros.

O sexto e último capítulo, *Pesquisas em Construções e Reflexões em Processo*, aborda as costuras teóricas finais. Partindo da ideia de que toda pesquisa é composta por reflexões em processo, resgata-se o conceito de *aprendizagem inventiva*, de Virginia Kastrup, para se pensar a importância de criar pedagogias alternativas para a formação dos cursos de licenciatura em teatro. Em seguida, são retomadas as hipóteses dos capítulos iniciais em diálogo com as reflexões finais, advindas da análise integral da pesquisa, das práticas e das entrevistas.

Este trabalho está composto por textos, depoimentos, citações, fotografias, documentos, dentre outros, permitindo que as análises e reflexões a partir de minhas práticas se tornem também produção de conhecimento científico para as artes cênicas e o ensino do teatro. Com isso, reconstituo a minha trajetória como uma ressignificação necessária e urgente do nosso presente ao atribuir pontes criativas para o futuro.

**DA CRIAÇÃO COMO  
REINVENÇÃO DE PRÁTICAS ARTÍSTICAS**

## 1. SOBRE O PRIMEIRO CAPÍTULO

Neste primeiro capítulo, apresento relatos sobre minha trajetória de artista e professor, possibilitando que o leitor compreenda de onde se originou esta Tese. Assim é estabelecida uma primeira ponte de relação entre a *arte contemporânea*, a *arte da performance*, *pedagogias do teatro* e *pedagogias da performance*, desdobrando-se assim nos pilares de *práxis* e nos processos criativos que se tornaram o eixo central explorado neste trabalho. A leitura sobre as práticas desenvolvidas possibilita uma assimilação mais apropriada da metodologia artístico-pedagógica que será melhor analisada nos capítulos posteriores.

### 1.1 MEMÓRIAS DE ARTISTA E PROFESSOR

Por onde começar? Muito simplesmente pelo meio. É no meio que convém fazer a entrada em seu assunto. De onde partir? Do meio de uma prática, de uma vida, de um saber, de uma ignorância. Do meio desta ignorância que é bom buscar no âmago do que se crê saber melhor. (LANCRI, 2002, p.18)

Quando iniciamos um novo ciclo, costumamos ter dificuldade de compreender que precisamos lidar com o recomeço, que, na concepção do conceituado autor e pensador francês Jean Lancri (2012), seria o *meio como ponto zero*. Esta ideia é bastante significativa para compreender a situação em que: estar diante do novo é assumir também a existência de um problema epistemológico. Isso é mais do que localizar um dado na nossa pesquisa, é mergulhar numa linha de autoconhecimento, que lida com questões pessoais e sensíveis, algo muito propício para qualquer *pesquisa em arte* (ZAMBONI, 2012), ou seja, aquela em que o pesquisador atua sobre a sensibilidade, entrecruzando teoria e prática, experiência e bibliografia, conhecimento e acontecimento, intuição e cientificismo. A escrita aqui é “um lugar de incorporação de conhecimento sensível, bem como conhecimento teórico, além de um lugar de integração tanto de emoção, quanto de cognição” (FORTIN,S; GOSSELIN, P., 2014, p.13), uma vez que a escrita busca expressar também a visão de reflexão do próprio autor sobre as suas experiências

cartográficas. A pesquisadora Marília Velardi, professora de pós-graduação em Artes Cênicas da *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*, em seu artigo *Pensando sobre pesquisa em artes da cena*, diz:

Como pesquisadora, eu fui formada enquanto me sabia educadora e quando esta me parecia uma tarefa para a qual a pesquisa deveria estar a serviço. Amorosidade reflexiva, olhar e escuta atentos, conversa e diálogo foram princípios, não posturas, mas aquilo que devia nortear meu olhar para o mundo e práticas de ensino. Mais, o meu olhar deveria ser dialógico se eu quisesse fazer pesquisa que estivesse a serviço do outro. (VELARDI, 2015, p.97).

Para esta Tese, parto da mesma premissa de que as minhas reflexões são advindas dos múltiplos atravessamentos com as experiências, pessoas e contextos diversos que me formaram e que formei estando na condição de artista, professor e pesquisador de artes cênicas. Tais atravessamentos estão imbricados também por convívios afetivos, que Velardi denomina como *amorosidade reflexiva e escuta atenta* (2015, p.97). Marília Velardi desenvolve pesquisas qualitativas no campo de estudos sobre epistemologias artísticas como suportes para pesquisas acadêmicas. Creio também ser esta linha proposta pela autora um dos grandes diferenciais dos pesquisadores em artes cênicas: pessoas que são movidas por suas inquietações entrelaçando processos criativos com produção acadêmica. Somos investigadores de experiências diversas, permitindo que nossas óticas subjetivas sejam também aportes de reflexões coletivas, ou seja, a composição de pensamentos de muitas pessoas que estão engajadas em um contexto de pós-graduação no Brasil. Ainda mais em tempos como os atuais, Brasil de 2021, em que as instituições da *Capes* e do *CNPq* tiveram cortes acentuados de suas verbas<sup>5</sup>, ao longo dos últimos anos, realizar pesquisa em artes se torna mais do que um desafio: sendo também uma missão de legitimação de nossa área do conhecimento como um lugar necessário de produções de (re)existências.

---

<sup>5</sup> Isso torna-se ainda mais evidente com esta Tese, estando eu também em uma situação comum a muitos artistas-pesquisadores, uma vez que não tive a possibilidade de receber auxílio financeiro advindo da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, tendo que conciliar meu tempo de escrita com muitas atividades profissionais. Por um lado, creio ser isto também positivo, pois a Universidade precisa também de perfis profissionais que tenham experiências consolidadas no campo prático de suas respectivas atuações. Por outro lado, quando simultaneamente trabalhamos e pesquisamos, vivenciamos um contexto de produção acadêmica com inúmeros desafios que, por sua vez, falam também sobre a realidade de nosso país.

As palavras geradas aqui são também possibilidades de questionamento e provocação sobre a condição da pesquisa acadêmica nas artes. Coloco-me, assim, na condição de sujeito da escrita, estando em sintonia com muitos outros fazedores de artes cênicas, problematizando a seguinte pergunta: como é possível contribuir com perspectivas diferenciadas para a pesquisa em artes?

Qual é o lugar da teoria? Ela nos dirá o que devemos ou não fazer ou nos inspirará a fazermos o que for preciso, segundo nossos sentidos e nossa intuição, para trazermos à tona aquilo que pede para/precisa emergir? Elas estarão listadas no texto, explicando, traduzindo aquilo que vemos e trazemos para o produto da investigação, ou estarão encarnadas em nós, iluminando e ampliando nossos olhares sobre as experiências? Poderiam, ainda, estar neste dentro-fora de mim e do texto simultaneamente? (VELARDI, 2015, p.101).

Nesta Tese, partimos do conceito de *reinvenção*, no sentido de que serão apresentados novos olhares, perspectivas e formas de se fazer e pensar aplicações da arte da *performance* nos contextos de ensino-aprendizagem das artes cênicas. A reinvenção aqui pode ser compreendida a partir de uma perspectiva parecida com aquela proposta pelo teórico italiano Umberto Eco, ao abordar o conceito de experimentalismo nas artes: “O experimentalismo joga com a obra em si, da qual qualquer um poderá extrapolar uma poética, mas que vale antes de mais nada como obra” (ECO, 1991, p.93).

Sendo assim, a *reinvenção* aparece aqui como uma possibilidade de diálogo com as múltiplas possibilidades de criações diversas que possam se dar por experiências comuns. Neste caminho está presente a arte da *performance* em sua capacidade de experimentar-se, permitindo que ambos os campos da arte e da educação sejam laboratórios de linguagens. Por isso, considero que recomeçar é permitir assumir a postura de um pesquisador aberto e disponível para enfrentar novos problemas e questões desafiadoras para a prática investigativa, que possam partir de uma escrita com cunho pessoal, que justapõe Tese com ótica subjetiva.

António Nóvoa (1997), importante professor universitário português do *Instituto de Educação da Universidade de Lisboa*, nos provoca a pensar:

Formar um professor é possível? Formar não, formar-se! O professor forma a si mesmo através das suas inúmeras interações, não apenas com o conhecimento e as teorias aprendidas nas escolas, mas com a prática didática de todos os seus antigos mestres e outras pessoas, coisas e situações com as quais interagiu em situações de ensino durante toda a sua vida. (NÓVOA, 1995, p.28).

Em suas formulações, o autor está estimulando o pensamento de que toda pesquisa pressupõe uma interação dialógica com autores e produções de conhecimentos também anteriores. Nesse sentido, ele defende a ideia de que não criamos algo, e sim reconstruímos o conhecimento a partir de dados e experiências diversas. Nesse sentido, podemos conceber uma noção base para esta Tese, que é a experiência dialógica:

A aprendizagem dialógica acontece através de diálogos igualitários e das interações em que a inteligência cultural é identificada em todas as pessoas, resultando em uma transformação dos níveis antecedentes de conhecimentos e do contexto sociocultural (...) A aprendizagem dialógica se desenvolve em interações que elevam o nível de aprendizagem, favorecendo a construção dos sentidos pessoal e social, estes guiados por princípios de solidariedade, nos quais a igualdade e a diferença são valores compatíveis e, reciprocamente, enriquecedores (AUBERT, 2008, p.167; tradução minha).

*A aprendizagem dialógica* (no original, *dialogical learning*) é uma das linhas pedagógicas que sempre esteve presente em minhas práticas, justamente por proporcionar um caráter de intersubjetividade que resulta dos diálogos, interações e participações entre os variados atores sociais dentro de um contexto de ensino-aprendizagem. Esta linha pedagógica permite a criação de aprendizado através das próprias falas, perguntas e diálogos, estabelecendo, assim, um ambiente com horizontalidade, em constante transformação, com maior nível de afetividade, aceitação das diferenças, e, principalmente, da construção coletiva de sentidos sociais e culturais.

Esta perspectiva de pesquisa é aquilo que configura também a escrita acadêmica em primeira pessoa, vista esta como uma voz múltipla de todos os agentes que me estimularam e afetaram ao longo de minhas formações e também dos contextos onde fui o agente de formação, ampliando o grau de sensibilização de todas essas experiências criadas. Por estarmos ainda

construindo um campo de atuação, muitas questões são ainda necessárias de discutir, refletir e legitimar, como: de que maneira inserir as teorias e práticas da arte da *performance* nos currículos de formação de artes cênicas?; como alinhar os conhecimentos tradicionais com as práticas de inovação e experimentação?; quais os posicionamentos éticos e políticos com a possibilidade de inserção de propostas diferenciadas para os cursos de licenciatura em teatro?; quais os riscos, os desconfortos e desafios que estes professores precisam estar atentos e ter cuidado?; além de muitas outras questões que serão abordadas.

Diante desse caminho ainda em construção, o autor Silvio Zamboni, em seu livro *A Pesquisa em Arte* (2012), desvenda uma relação entre arte e ciência, dizendo que:

Como qualquer atividade humana, pesquisa enquanto processo não é somente fruto do racional: o que é racional é a consciência do desejo, a vontade e a predisposição para tal, não o processo da pesquisa em si, que intercala o racional e o intuitivo na busca comum de solucionar algo. (ZAMBONI, 2012, p. 51).

Sendo um dos grandes fomentadores da pesquisa em artes no Brasil, Zamboni concebeu a sua Tese de Doutorado, intitulada *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*, que foi defendida na *Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo*. A sua obra ampliou muitas perspectivas de produção permitindo que os artistas pudessem observar e pesquisar sobre os seus próprios processos artísticos. De acordo com o autor, desde 1980, esta área do conhecimento somente foi reconhecida pelos órgãos oficiais de pesquisa, *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq) e *Coordenação de Aperfeiçoamento de pessoal de Nível Superior* (CAPES), no final da década de 1980. Inicialmente, este movimento foi propagado pelos artistas-pesquisadores das artes visuais e, posteriormente, difundiu-se nas demais outras linguagens e vertentes artísticas, como a dança, teatro, música, vídeo, dentre outros.

Em sua Tese, Zamboni nos apresenta algumas ideias essenciais, como: a possibilidade de pensar a arte como produção de conhecimento; a pesquisa em artes sendo um estímulo de inovação para as universidades e academias; a contribuição da arte como uma expansão criativa das Universidades; a capacidade de unir a intuição com a racionalização científica; a necessidade e os

desafios que a pesquisa em artes possui para construir um método capaz de nos legitimar enquanto área do conhecimento científico e humano; a criação da figura do *artista-pesquisador*, conceito tão essencial para a legitimação de uma série de práticas e teorias que foram surgindo ao longo dos últimos anos. Nesse sentido, a sua pesquisa ampliou uma grande consolidação das artes em sua conexão com a academia: “É comum se ter a ciência como um veículo de conhecimento; já a arte é descrita de maneira diferente, não é tão habitual pensá-la como expressão ou transmissão de conhecimento humano” (ZAMBONI, 2006, p. 22).

Dentro das artes cênicas, a pesquisa em arte também precisou operar uma série de desafios para a legitimação e construção do seu campo enquanto produção científica. A pesquisadora da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*, Tania Brandão, em seu artigo *Metodologia nas pesquisas em Artes Cênicas*, nos provoca a pensar sobre as múltiplas expressões carregadas dentro do termo *artes cênicas*:

Estamos falando das artes de palco em geral, ou melhor, das artes voltadas para a representação cênica, e não de *artes de tratamento da cena*, por exemplo, sentido a que as palavras bem poderiam nos levar. (...) Onde poderemos encontrar a prática consolidada destas *artes cênicas* como uma existência plural? (...) As aproximações recentes entre o teatro e a dança, o teatro e o circo não evidenciam precisamente a existência de um abismo? Qual seria a natureza deste abismo? (BRANDÃO, 2000, p.4/5, grifo em itálico da autora).

Brandão nos faz refletir que o termo *artes cênicas* traz em si um campo múltiplo de práticas e linguagens artísticas, que não precisam restringir apenas o entendimento comum de teatro. Tomo esta perspectiva proposta pela autora, visto que esta Tese propõe trazer a arte da *performance* como mais uma possibilidade de ampliação das formações propostas pelos cursos de artes cênicas. Ainda com base nos pensamentos de Brandão, podemos analisar outro trecho em que a autora reflete sobre a necessidade de se desenvolver uma reflexão consistente em prol das pesquisas em artes cênicas. Para isso, ela desvenda a etimologia de dois conceitos bases: *pesquisa* e *metodologia*, como são apresentados respectivamente:

Busca, investigação, indagação, exame de laboratório, mas sempre com um sentido de detalhamento, em especial com o fim de *descobrir fatos ou estabelecer princípios relativos a um campo qualquer do conhecimento*. A palavra teria surgido em português no século XVI, com o sentido de ‘busca com investigação’. (BRANDÃO, 2000, p.5)

O entendimento da metodologia como uma reflexão crítica aguda sobre os procedimentos intelectuais adotados é uma imposição de nossa época. Na área das ciências humanas e do estudo das artes, trata-se de conquista recente gerada em função da busca de uma fundamentação científica, em confronto com as práticas das ciências ditas exatas. É possível, em tais condições, afirmar que o objeto da metodologia é o estudo dos métodos de pesquisas possíveis, para defini-los e situá-los, estabelecer seus pontos de aproximação e de diferença.” (BRANDÃO, 2000, p.7/8)<sup>6</sup>.

As reflexões propostas por Brandão nos fazem pensar que a metodologia construída para qualquer pesquisa em artes cênicas é um caminho concebido por técnicas orientadas singularmente por cada pesquisador, derivando-se assim de fundamentos e processos e originando, por sua vez, uma trajetória conceitual aliada a uma capacidade de reflexão singular (BRANDÃO, 2000, p.13). Segundo a autora, podemos dizer que a pesquisa em artes cênicas seria: “uma dinâmica de trabalho cuja identidade precisa ainda está por estabelecer, mas que demanda a intervenção decidida dos pesquisadores. Portanto, nada é mais urgente do que a própria definição de método, uma outra forma para dizermos que o método é a pesquisa em si”. (BRANDÃO, 2000, p.13/14).

Este trabalho de pesquisa sobre as relações entre arte da *performance* e pedagogia teatral origina-se das experiências que fui desenvolvendo na condição de artista e professor, em trabalhos realizados em capitais e municípios do interior do Rio de Janeiro, de São Paulo, do Rio Grande do Sul e de Minas Gerais, entre os anos de 2013 até o presente momento, realizando intervenções artísticas e performáticas em âmbitos pedagógicos com o objetivo de estimular o contato de estudantes e participantes de diversas contextos, idades, áreas e profissões, com princípios da arte contemporânea.

---

<sup>6</sup> Neste trecho, Brandão cita as obras de Antônio Geraldo Cunha e da Marilena Chauí: CUNHA, Antônio Geraldo. *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1991. CHAUÍ, Marilena. *Introdução à história da filosofia. Dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994, p.354.

Para o educando conhecer o que antes não conhecia, deve engajar-se num autêntico processo de abstração por meio do qual reflete sobre [...] formas de “orientação no mundo”. Este processo de abstração se dá na medida em que se lhe apresentam situações representativas da maneira como o educando “se orienta no mundo” – momentos de sua cotidianeidade – e se sente desafiado a analisá-las criticamente (FREIRE, 2007, p.70).

Assim como está articulado de acordo com o pensamento do pedagogo brasileiro Paulo Freire, a minha busca artística sempre esteve atrelada a uma possibilidade de pensar a transformação social através da arte, da cultura e da educação. Nesse sentido, por estar sempre viajando, em trânsito, em fluxo de experiências, isso sempre trouxe a possibilidade de expandir minhas ideias e colocá-las em contato com diversos contextos e grupos que pudessem me fazer experimentá-las em suas amplitudes e dimensões. Nesse sentido, a minha grande busca foi colocar-me em contato com descobertas, permitindo-me gerar fluxos de trocas:

A experiência é um movimento de ida e volta. Um movimento *de ida* porque a experiência supõe um movimento de exteriorização, de saída de mim mesmo, de saída para fora, um movimento que vai ao encontro com isso que passa, ao encontro do acontecimento. E um movimento de *volta* porque a experiência supõe que o acontecimento afeta a mim, que produz efeitos em mim, no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei, no que eu quero, etc (BONDÍA, 2011, p.6/7).

Assim como problematiza o educador e pensador espanhol, Jorge Larrosa Bondía, a *experiência* sempre foi meu principal foco de interesse, a partir do qual tive a possibilidade de desenvolver minhas pesquisas e experimentações, entrelaçando arte, cultura, educação e sociedade com as questões da contemporaneidade. Nesse sentido, como artista e professor, busquei sempre colocar-me como:

Esse sujeito sensível, vulnerável, e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria

transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobre tudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e transforma. (...) Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência (BONDÍA, 2011, p.7).

A busca pela experiência como um campo em transformação é uma das bases que formulo para o trabalho do artista e professor, que lida e interage com grupos de diferentes contextos e realidades. Pois é solicitado que este tipo de profissional esteja aberto para dialogar e se adaptar a diferentes necessidades de um coletivo, permitindo que todos os sujeitos envolvidos em tal experiência amadureçam e se constituam enquanto construção de redes de sentidos e conexões mútuas.

Nesse sentido, grande parte das questões apresentadas nesta Tese possuem como base a constituição de minhas práticas, entendendo-as como uma possibilidade de transformação social:

A atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115).

A práxis se constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não pode encontrar viabilidade fora dos níveis de consciência oprimida (FREIRE, 1987, p.53).

A concepção de *práxis*, de acordo com os pensamentos de Konder e Paulo Freire, evidencia uma perspectiva humanística de libertação dos indivíduos diante de suas realidades. Para esta Tese, temos como uma das bases os princípios da *pedagogia libertadora* de Paulo Freire, que, em sua origem, foi desenvolvida para os projetos do pensador nas experiências de alfabetização de adultos e também para a educação popular. Nesta pesquisa, transpomos o conceito para uma abordagem pertinente dentro da linha de ensino-aprendizagem das artes e do teatro. Quem sabe até poderíamos

pensar que a arte da *performance* seria uma espécie de *alfabetização das artes contemporâneas* para os professores em formação nas artes cênicas, sejam eles de teatro ou dança, visto que a arte da *performance* possui um campo rico de propostas e aberturas de possibilidades.

De acordo com Freire, a prática educativa existe para modificar o meio e a sua realidade de experiências, em suas transformações econômicas, políticas e sociais. Este tipo de pensamento é explorado em sua obra *Educação como prática da liberdade* (1993), em que o autor aprofunda um estudo sobre o homem como um “ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, o que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 2003, p. 47).

Em seus estudos e pesquisas, Freire já pensava a educação como uma força ampla de sentidos e significados, constituídos por diversas práticas sociais. Este tipo de estudo foi ainda mais aprofundado em outra de suas obras, intitulada *Pedagogia do Oprimido* (1987), na qual o autor compreende que vivemos ainda em uma sociedade marcada por forças de polarização entre opressores e oprimidos. Todas essas questões ligadas à educação estão presentes também em diversas práticas performativas, e até práticas teatrais, como o *teatro do oprimido* de Augusto Boal (2009), que buscam justamente evidenciar os problemas sociais e da atualidade como uma forma de gerar potências de questionamento, de transformação e de libertação.

Para o desenvolvimento das minhas práticas, parti de algumas questões que considero essenciais: como é possível reinventar práticas artísticas em sintonia com a atualidade? Por que é essencial enfatizar a importância da experimentação em contextos de ensino e aprendizagem? De que forma a arte da *performance* pode colaborar para a formação de professores de teatro e, por consequência, a formação artística de pessoas em contextos de ensino formal e não formal?

O embrião de uma pesquisa prática e metodológica sobre o tema da *pedagogia da performance* iniciou-se no primeiro semestre de 2014, quando assumi o cargo público de professor de teatro na *Fundação Cultural Casimiro de Abreu*, município localizado no interior do Estado do Rio de Janeiro. Lá criei uma modalidade de *Encontros Abertos*<sup>7</sup> para experimentar a arte da

---

<sup>7</sup> A expressão *Encontros Abertos* explica-se pelo fato de que as aulas funcionavam com a liberdade de ida e vinda dos participantes, sem o compromisso de regularidade. Além disso, as aulas não apresentavam uma sequência linear de conteúdos. Cada encontro apresentava uma temática diferente sobre o universo da arte da *performance*.

*performance* com os alunos das turmas de teatro de tal instituição. Naquele momento, já havia iniciado meu mestrado em *Estudos da Performance*, com orientação da professora doutora Tania Alice, na *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*. Muitas das ideias que aprendia no meu mestrado me estimulavam propostas de reinvenções e criação de metodologias autorais para o meu trabalho de atuação como artista e professor de artes cênicas. Havia também assumido, na mesma época, o cargo de arte-educador do *Instituto de Pontão e Cultura TEAR*, um dos maiores centros de arte e educação do país. Em ambos os locais, sempre tive a possibilidade de experimentar o desenvolvimento de minhas próprias metodologias. Além disso, viajava com frequência ministrando oficinas e *workshops*, em diversos contextos ao redor dos municípios do Rio de Janeiro.

Especificamente na *Fundação Cultural Casimiro de Abreu*, tive a possibilidade de criar o *Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação Performáticos e Cênicos*, que possibilitou reunir alunos de diferentes turmas e idades, assim como visitantes e outras pessoas interessadas. O espaço era aberto para receber novos participantes, pois não havia o compromisso de vinda regular aos encontros. Justamente, por isso, eram chamados de *Encontros Abertos*, devido à flexibilidade de participação e composição dos integrantes do grupo.

Durante dois anos, o grupo realizou uma série de intervenções, ações, oficinas, apresentações, participações em eventos culturais, apresentações em festivais, visitas culturais, viagens por diversos municípios do Estado do Rio de Janeiro, dentre outras atividades. No primeiro ano, os *Encontros Abertos* ocorreram semanalmente, às sextas-feiras à tarde, quando foram realizadas atividades de criação e experimentação da arte da *performance*, tendo a cidade de Casimiro de Abreu como espaço laboratorial. Em tais encontros, junto com os alunos participantes, criamos modos de convívio para refletir juntos sobre a arte da *performance* e elaborar intervenções urbanas como forma de experimentar os conceitos discutidos através de nossas próprias práticas artísticas.



**Fig. 1:** Grupo de Estudos e Investigação sobre Processos de Criação Performáticos e Cênicos. Ação: Desfile Performático *O que é teatro?*, realizado no evento de Comemoração de 155 anos da cidade de Casimiro de Abreu. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Foto: Lenilce Oliveira.

Desenvolvemos uma série de ações e intervenções urbanas<sup>8</sup>. A seguir, relatarei a seleção de algumas *performances* mais expressivas com o objetivo de sintetizar as principais questões, características e forças motrizes de nosso trabalho. Um dos objetivos dessa parte da Tese é introduzir algumas das práticas embrionárias entrelaçando-as com as teorias que serão também melhor compreendidas com as metodologias apresentadas, posteriormente, nas análises respectivas do curso de licenciatura de teatro da *UFPEL*.

Uma das primeiras *performances* constituía-se a partir da criação de um passeio coletivo de forma desacelerada pela principal rua da cidade, por um tempo alongado (de quarenta e dois minutos), alterando, assim, a velocidade, e causando, além da interrupção no fluxo cotidiano, um estranhamento nos transeuntes e trabalhadores da região central. Tal prática aproxima-se daquilo que Tania Alice e Antônio Araújo defendem como *ação disruptiva*: “Disrupção é sinônimo de quebra, de fratura, de interrupção do curso normal de um processo” (ALICE & ARAÚJO, 2010,

---

<sup>8</sup> Todas as imagens colocadas neste trabalho fazem parte do meu acervo artístico e pedagógico. Sempre fui bastante preocupado em criar uma documentação sobre todos os trabalhos criados com o objetivo de criar uma memória e também um material de análise sobre estas práticas e também desenvolvimento profissional. Vale enfatizar que em todos os contextos sempre solicitei a devida autorização para todos os participantes de minhas aulas e oficinas (assim como solicitar aos seus devidos responsáveis, no caso de participantes menores de idade). Todas as fotos e registros aqui mencionados foram autorizadas para todos os tipos de uso<sup>#</sup>, constando já em artigos publicados, meu site, minha biblioteca virtual e exposições de meus trabalhos artísticos e pedagógicos.

p.13). Isso nos leva à compreensão de que nossa ação foi capaz de desestabilizar a percepção da experiência dos transeuntes, de alterar hábitos, padrões e convenções do cotidiano.



**Fig. 2:** *Passeio coletivo de forma desacelerada* no centro da cidade. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Foto Davi Giordano.

Muitas das ações tiveram como inspiração a *estética relacional*, tema abordado diretamente através do conceito criado pelo autor e teórico francês Nicolás Bourriaud (2009), ao refletir sobre práticas artísticas que tenham como propósito criar relações pensando a ação artística como um espaço livre de convivência:

O que elas produzem são espaços-tempos relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar das restrições ideológicas da comunicação de massa; de certa maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momento de convívio construído (BOURRIAUD, 2009, p. 62).

Em outro momento, os alunos criaram solos relacionais que foram realizados simultaneamente no espaço da rodoviária da cidade, local escolhido justamente por simbolizar o trânsito, o fluxo e o movimento, aspectos tão presentes na natureza efêmera da arte da

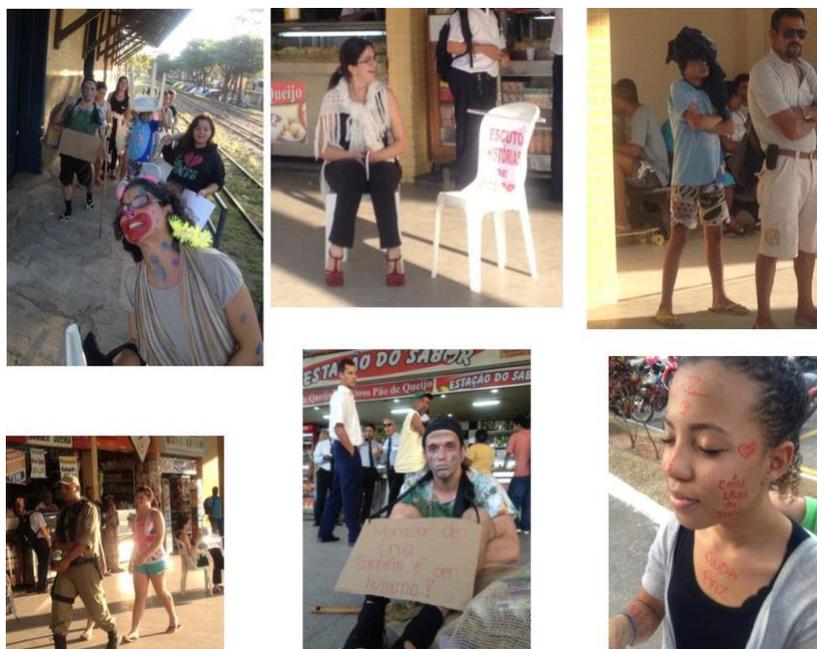
*performance*. Segundo a teórica feminista e pesquisadora dos *Estudos da Performance* Peggy Phelan: “A única via da *performance* dá-se no presente” (PHELAN, 1997, p.171), resultando que toda repetição de uma *performance* seja, conseqüentemente, algo novo. Sendo assim, uma das características primordiais dessa linguagem artística é a efemeridade e sua resistência aos modelos de padronização e repetibilidade, como estamos acostumados no mundo globalizado. O tempo presente é uma das condições problematizadas pela *performance* que nos fazem compreender a capacidade de gerar sensações sobre o contexto em que ações performativas são desenvolvidas:

As sensações, perceptos e afectos, são seres que valem por si mesmos e excedem qualquer vivido. Existem na ausência do homem, podemos dizer, porque o homem, tal como ele é fixado na pedra, sobre a tela ou ao longo das palavras, é ele próprio um composto de perceptos e de afectos. A obra de arte é um ser de sensação, e nada mais: ela existe em si. (DELEUZE, GUATTARI, 1992, p. 213).

Tais propostas tiveram por objetivo gerar curtos circuitos no entorno do espaço, criando ações diversas. Uma aluna-*performer*, tendo como base de inspiração a arte da comédia, trabalhou movimentos espelhados a partir de sua observação dos transeuntes. Outros alunos, inspirados nos trabalhos exibidos em aula como as *performances* de Eleonora Fabião (*Converso sobre qualquer assunto*) e Ana Teixeira<sup>9</sup> (*Escuto histórias de amor*), conceberam suas próprias *performances* de conversação, como *Escuto seus problemas* e *Conselho grátis*. Outro aluno decidiu caracterizar-se como um morador de rua caminhando e sentando por diversos espaços da rodoviária, enquanto carregava consigo uma placa onde estava escrito *Morador de rua também é ser humano*. Uma outra aluna decidiu transformar o seu próprio corpo em uma intervenção humana, convidando que os transeuntes escrevessem recados, textos e desenhos ao redor de sua cabeça, pescoço, braços e pernas. Além de tudo isso, alguns alunos fizeram práticas de *reenactment*, como foi o caso da recriação da *performance Escuto histórias de amor*, de Ana Teixeira.

---

<sup>9</sup> Eleonora Fabião, *performer* carioca, e Ana Teixeira, artista visual de São Paulo, desenvolvem trabalhos de intervenção urbana com base na simplicidade e poéticas do cotidiano. Imagino que, por isso, seus trabalhos sejam tão potentes e inspiradores para os alunos, revelando que a criação é possível por meio dos mínimos elementos.



**Fig. 3:** *Performances* solos de *arte relacional* realizadas na rodoviária. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Davi Giordano.



**Fig. 4:** *Performances* de *arte relacional* com base em *Ações de Conversação* realizadas na rodoviária. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Davi Giordano.

Os alunos foram estimulados também a se exercitar em atividades docentes, mediante propostas de compartilhamento com o grupo, de práticas artísticas individuais ou coletivas. Em cada turma, eu contava com um assistente de docência e direção, que assumia a coordenação de algumas atividades, a condução de jogos e a proposição de oficinas de vivências teatrais ou cênicas com diversas comunidades de seus contextos cotidianos (escolas, hospitais, bibliotecas, dentre outros locais da região). Isso estava correlacionado também a um desejo de estimular vocação à docência e à carreira artística, experimentando esse formato em um contexto de ensino não formal, com jovens de uma cidade do interior. Outra perspectiva era expandir o teatro nos municípios e regiões vizinhas, criando assim um maior número de produções culturais e de público das respectivas comunidades. Segundo o artista-pesquisador Carlos Vergara:

O que emerge geograficamente como acontecimentos de solidariedades, onde potencializar presenças e processos de subjetivação significa territorializar ações artísticas formando ou ativando corpos em um corpo temporal de múltiplas vozes, de polifonias (VERGARA, 2013, p. 65-66).

Ao trabalhar com projetos artísticos em comunidades, temos também a consciência de fazer com que o trabalho se expanda em suas múltiplas possibilidades, gerando, assim, multiplicadores-mediadores e também gerando potências que seguirão reverberando em diversos outros processos artísticos. Esta é uma das naturezas dos trabalhos ditos *relacionais*, através dos quais temos sempre como foco expandir: as relações, as interações, os convívios, os rizomas, as territorializações, as ideias geradoras de possibilidades maiores de atuação e transformação. Sobre o desenvolvimento de *teatro em comunidades*, a autora de pedagogia teatral e professora da *Universidade do Estado de Santa Catarina* Márcia Pompeo Nogueira diz:

Podemos identificar um número muito grande de práticas teatrais que acontecem em contextos comunitários, propostas a partir de diferentes iniciativas. São espaços em que o teatro é praticado fora dos holofotes do teatro comercial e que, talvez por isto mesmo, parece ser invisível para as editoras e para academia. (NOGUEIRA, 2010, p.1).

Esta ideia da autora me parece muito interessante pois, ao trabalhar com a experiência de viajar e transitar por diversas cidades, sempre percebi que nosso trabalho possui também uma limitação. Não temos condição de chegar em todos os lugares, nem de transformar radicalmente culturas, principalmente, quando trabalhamos em regiões do interior, onde a cultura artística é pouco estimulada ou precisa inclusive ultrapassar uma série de obstáculos ligados a ideologias e valores sociais. Em muitas ocasiões, o que fazemos é abrir a construção de espaços que necessitam de uma continuidade. Por isso, ao gerar multiplicadores artísticos-pedagógicos de nossos trabalhos, temos também a capacidade de expandir ideias que seguirão em movimento e gerando, com isso, muitos outros projetos. Está aí, também, o trabalho do artista, como aquele que se engajada em um propósito mais elevado, tendo a consciência de que é um mediador entre a arte e a sociedade: “O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade” (FREIRE, 1979, p.91).

Esta reflexão de Paulo Freire nos faz pensar que o papel do artista-professor, assim como de todos os pedagogos em qualquer contexto, sempre é proporcionar a autonomia, a independência e a liberdade de uma comunidade, ou grupo social, permitindo que o mesmo siga desenvolvendo seus próprios diálogos e propondo ações críticas diante da realidade. Exemplo disso foi a atividade de ocupação que realizamos num teatro abandonado na cidade vizinha de Silva Jardim. A ocupação foi idealizada a partir de um convite dos criadores do *Aldeia Arte*<sup>10</sup>, que questionavam o fato do teatro da cidade estar sendo ocupado por políticos, e não pelos artistas –agentes legítimos daquele espaço cultural. O nosso grupo ocupou o teatro com uma ação estética-política-social de cunho cênico e interativo para as crianças que carecem de aulas de arte e teatro na região.

Tal iniciativa aproxima-se do modelo de *teatro em comunidades*, como explica Nogueira: “inclui as próprias pessoas da comunidade no processo de criação teatral. Em vez de fazer peças dizendo o que os outros devem fazer, passou-se a perguntar ao povo o conteúdo do teatro, ou dar ao povo os meios de produção teatral” (NOGUEIRA, 2008, p.2). Experiências desse tipo, quando

---

<sup>10</sup> O espaço *Aldeiar-te* é um centro cultural que mistura arte terapia, educação e projeto social, localizado no município de Aldeia Velha, no interior do Estado do Rio de Janeiro. O espaço foi criado pela arte-terapeuta e psicóloga Aline Leite Nunes e pelo músico Marcos Vasec.

multiplicadas, proporcionam que vivências de improvisação abordem histórias pessoais e locais, misturando realidade com ficção, o que confere um profundo sentido coletivo e social.



**Fig. 5:** Oficina Teatral ministrada pelos alunos com crianças num teatro abandonado. Silva Jardim, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Davi Giordano.

Destacam-se, também, trabalhos que proporcionam vivências simples e diretas entre os alunos criadores e os moradores do município, como são as ações *Piquenique Poesia*<sup>11</sup> e *Troco desenhos por um abraço*. Na primeira, os *performers* preparam um piquenique no meio da principal praça da cidade, estendendo no chão um grande tapete, sobre o qual foram colocadas comidas e dispostos livros de poesia. Em seguida, os alunos *performers* convidam pessoas para sentar e dialogar através de trechos poéticos. Esta ação consiste em estimular uma percepção diferenciada sobre as poesias através de uma leitura performática, permeada por lazer, entretenimento e ócio criativo.

Proponho valorizar o tempo livre por meio de atividades que não custam nada do ponto de vista monetário. Quanto custa a amizade? Quanto custa o amor? Quanto custa divertir-se alegremente com os companheiros? Quanto custa aventurar-se na política e na sociedade? (...) E proponho também transformar o trabalho em divertimento e estudo. Proponho trabalhar de

<sup>11</sup> Esta *performance* faz parte do meu repertório de *performances* autorais, que inclui ações nas cidades de Paquetá, Casimiro de Abreu e Rio de Janeiro. A última realização se deu dentro do evento *ÁrvoreSer* do Instituto de Arte Teatro, realizado no Palácio do Catete no Rio de Janeiro, em novembro de 2014.

maneira que, enquanto produzo riqueza, possa produzir também alegria e aprendizagem. Isso eu entendo como 'ócio criativo' (DE MASI, 2002, p. 91-92)

O conceito de *ócio criativo*, assim como é proposto pelo importante sociólogo italiano Domenico De Masi, alcança muita sintonia com essas proposições performáticas, visto que demonstram que os processos de criação estão ao alcance de todos, com simplicidade tanto de concepção como também de realização. Uma das naturezas interessantes desse tipo de trabalho é propor uma transformação, ocupação e intervenção dos espaços públicos, permitindo, assim, que os mesmos sejam preenchidos por sentidos estéticos, políticos e poéticos, transmutando as camadas do cotidiano por outras percepções diante da realidade. Segundo o pesquisador André Carreira: “A tomada de espaços da cidade por intervenções artísticas sempre implica na criação de ‘estados de ruptura do cotidiano’” (CARREIRA, 2008, p. 69). É justamente a interferência artística que provoca um novo olhar dos munícipes sobre a cidade, transformando, por sua vez, transeuntes em espectadores de obras de arte.

A segunda vivência, denominada *Troco desenho por um abraço*, foi realizada especificamente com o grupo *Ateliê da Infância: Poíesis, Corpo e Imagem*, com as crianças de uma das turmas de teatro da *Fundação Cultural Casimiro de Abreu*. Inicialmente, as crianças elaboraram uma série de desenhos no meio de uma praça pública. Posteriormente, saímos caminhando pela cidade carregando o cartaz onde estava escrito o título da *performance*. Pelas ruas, as crianças ofertavam os desenhos criados por elas em troca de abraços, numa perspectiva de substituição de *valores mercantis e utilitários* por *trocas sensíveis e afetivas*. Sobre isso, o filósofo francês Félix Guattari diz:

A isso conviria senão opor ao menos superpor instrumentos de valorização fundados nas produções existenciais que não podem ser determinadas em função unicamente de um tempo de trabalho abstrato, nem de um lucro capitalista esperado. (...) É o conjunto do futuro da pesquisa fundamental e da arte que está aqui em causa / Essa promoção de valores existenciais e de valores de desejo não se apresentará, sublinho, como uma alternativa global, constituída de uma vez por todas. Ela resultará de um deslocamento generalizado dos atuais sistemas de valor e da aparição de novos pólos de valorização. (GUATTARI, 2001, p.51).

No seu livro *As três ecologias*, o autor nos propõe pensar sobre um confronto necessário entre os *valores mercantis* e os valores *existenciais/de desejo*. Segundo o autor, diante do capitalismo exacerbado, em contraposição, serão também promovidos aquilo que ele denomina como *novos pólos de valorização*, que são justamente as potências de valorização da vida enquanto *práxis* humana de ecologias diversas, voltadas para a promoção de valores mais elevados do ponto de vista afetivo, social e humano. Esta simples ação, *Troco desenhos por um abraço*, por exemplo, teve grande repercussão na cidade, sendo noticiada em meios de comunicação locais e em redes sociais, através de postagens de fotos e comentários registrados por transeuntes que assistiram e interagiram com as crianças, relevando que é possível explorar os afetos e humanidades por procedimentos simples e potentes.



**Fig. 6:** *Performance Piquenique Poesia* na Praça Feliciano Sodré.

Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Foto: Davi Giordano.



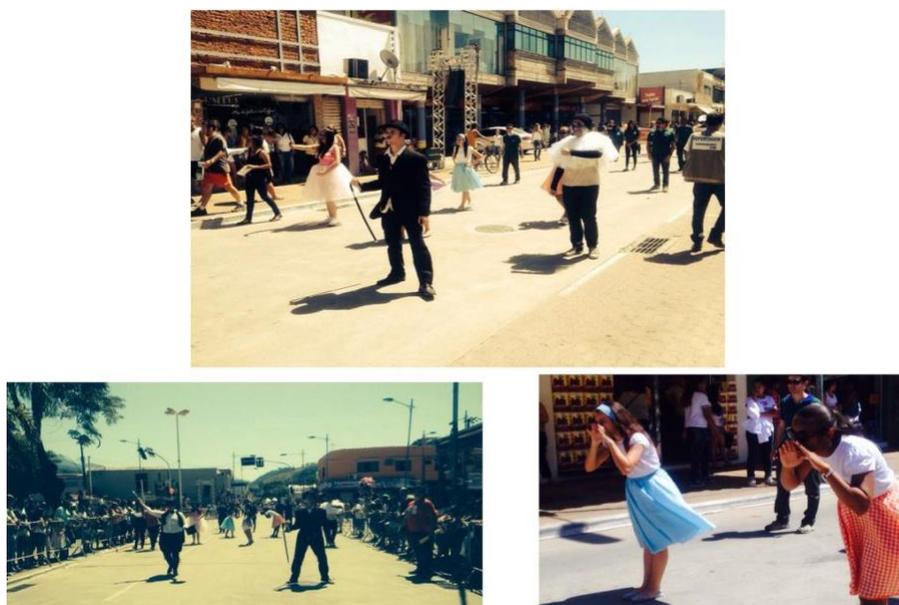
**Fig. 7:** *Performance Troco um desenhos por um abraço*, realizada pela turma *Ateliê da Infância: Poiésis, Corpo e Imagem*. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Davi Giordano.

Ao realizar *performances* também com crianças, resultando que elas sejam agentes de provocação e percepção de outras realidades, isso permite que a arte se associe diretamente como um meio, e não uma finalidade, para tocar nas camadas mais profundas da humanidade, como são os afetos, assim como é problematizado por Tania Alice em uma de suas possíveis definições de *performance*:

Performance: presença intensificada; ecologia mental e higiene da alma por meio de um esvaziamento do corpo e da mente para a abertura de outros canais. A performance como prática espiritual, existencial, como fusão de arte e vida, intensificação de afetos e das relações. A performance como abraço planetário, ecologia social, ambiental, da subjetividade e como poder de transformação potente e potencializador. A performance, imaginação liberada, desterritorialização de afetos e como invenção do cotidiano, longe de imaginários padronizados. A performance como reterritorialização na terra fértil dos possíveis, como resposta a urgência de cuidar de si, do outro e do planeta, como estética emergente e urgente de um mundo globalizado. A performance como

ritual de comunhão, como convite para a partilha, o sossego, a troca. Em outras palavras: aqui, agora, dentro de um movimento compartilhado entre artista e participante, a performance como o mais perfeito estado de entrega ao mundo. (ALICE, 2014, p.43).

Podemos comentar também, como uma outra dimensão interessante desses trabalhos, a participação que nosso grupo teve em eventos e festivais culturais, ao redor do Estado do Rio de Janeiro. Destaco, por exemplo, as ações: *O que é teatro?*, *Jogando Brecht com Intertexto*, *Manuel-Per-for-Bar-ros* e *Estátuas Poéticas*. Na primeira, fomos convidados para participar do *Desfile Comemorativo de 155 anos da cidade de Casimiro de Abreu*, com a proposta de que “fizéssemos um entretenimento simples para constar” (palavras usadas por um dos funcionários do setor público da região). Com o objetivo de deslocar o sentido comum, fizemos uma intervenção política e artística, a partir da seguinte provocação: *qual é o papel do artista em sua cidade?*. Entre os participantes do grupo de *performance*, conversamos que, em muitos contextos, o papel da arte é assimilado à decoração de eventos; e que a atividade do artista é deturpada quando vista apenas como utilitarismo para propaganda pública, com a mera função de agradar.



**Fig. 8:** *Performance Desfile Performático O que é teatro*, realizado no evento de *Comemoração de 155 anos da cidade de Casimiro de Abreu*. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014.

Fotos: Davi Giordano.

Tal experiência mostra que as pessoas ainda têm dificuldades de entender o valor cultural do trabalho artístico. Levando isso em consideração, desenvolvemos a seguinte proposta: cada aluno transfigurou-se de alguma figura clichê e decorativa da simbologia popular e criou, a partir disso, uma sequência de movimentos que foi repetida ciclicamente ao longo do desfile. Tivemos como inspiração o filme *Tempos Modernos* de Charles Chaplin (1936), no qual, o artista, através do gesto de repetição, questiona o trabalho alienado dentro de um sistema manipulado. Em paralelo às ações de repetição, uma das alunas lia depoimentos que coletamos de diversas pessoas da cidade, ao serem perguntadas sobre *o que para você é teatro?*. O resultado deste trabalho se relaciona com as reflexões do filósofo Nicolas Bourriaud, em seu livro *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si* (2011), em que ele estabelece uma comparação entre o estado da arte, quando está apenas voltado para o sistema capitalista e quando ele busca, em outra direção, transmutar as convenções em prol de construções artísticas mais profundas e plenas de sentidos na relação da arte com o mundo. Para Bourriaud, a arte precisa resistir à espetacularidade imposta pela economia capitalista:

Ao investir na realidade cotidiana, o artista produz circuitos, itinerários, deslocamentos. Inscrevendo-se originalmente dentro de uma economia geral do signo, a arte se voltou para uma economia do cotidiano vivido. Em oposição ao sistema que tende a nos transformar em meros consumidores, a arte instaura um comércio infinito entre receptores ativos e uma quantidade de pequenos produtores (BOURRIAUD, 2011, p.157).

Inclusive creio ser esta também uma das maiores contribuições desta Tese, ao propor que os professores em formação sejam imbuídos da consciência de que podem conduzir os seus alunos a compreender a arte por uma perspectiva ampla e diversificada, ainda que os mesmos alunos estejam em fase precoce de formação artística (sejam crianças, pré-adolescentes, adolescentes ou jovens). É preciso que nos posicionemos também como artistas-professores que não ficam reféns de sistemas padronizados, a partir do qual instituições artísticas e educacionais nos projetam expectativas, como as de agradar ao público, ou decorar eventos, transformando nossos processos de criação em meros entretenimentos sem nenhuma base conceitual. Em seu célebre artigo, *Geopolítica da Cafetinagem*, a psicanalista, crítica de arte e professora da *Pontifícia Universidade*

*Católica de São Paulo* Suely Rolnik nos propõe a pensar que:

Fortes ventos críticos têm agitado o território da arte, desde o início da década de 1990. Com diferentes estratégias, das mais panfletárias e distantes da arte às mais contundentemente estéticas, tal movimentação dos ares do tempo tem, como um de seus principais alvos, a política que rege os processos de subjetivação. (ROLNIK, 2006, p.1).

A autora e professora da *PUC-SP* nos traz a reflexão de que a arte da *performance* é também um caminho essencial para desvendar perspectivas variadas sobre os sentidos mais profundos da arte contemporânea, sem que a mesma seja refém dos padrões e alienações do sistema dominante. Com isso, Rolnik nos provoca pensar qual é o lugar da arte dentro do capitalismo financeiro. Como artistas, podemos propor o que a autora chama de *micropolíticas*, ou seja, ações provocadoras de formas de agir e pensar diante da realidade:

A especificidade da arte enquanto modo de expressão e, portanto, de produção de linguagem e de pensamento é a invenção de *possíveis* – estes ganham corpo e se apresentam ao vivo na obra. Daí o poder de contágio e de transformação de que é portadora a ação artística. (ROLNIK, 2006, p.2, grifo em itálico da autora).

Em outra ação, por exemplo, criamos uma intervenção que se realizou no período do recreio do *Colégio Estadual de Casimiro de Abreu*, estabelecimento voltado para o ensino médio de jovens estudantes da cidade. Criamos uma encenação performática na qual três *performers* desenvolvem um jogo corporal de fuga e resistência com a utilização do conhecido poema *Intertexto* de Bertolt Brecht. O jogo funcionou da seguinte maneira: três *performers* invadem o pátio do espaço escolar. O primeiro *performer* possui o objetivo de fugir do segundo, enquanto este deve criar um movimento de resistência para a contenção do movimento do primeiro. Enquanto isso, o terceiro *performer* possui a função de recitar, frase por frase, o poema de Brecht, que é consecutivamente repetido pelo primeiro ator. Com isso, o movimento de tentativa de fuga, de cansaço e de exaustão do corpo estimula diferentes atos de fala em relação à poesia brechtiana,

que adquire variados sentidos performativos. Após o tempo determinado de dois minutos, o terceiro jogador, que recita o texto, sinaliza em voz alta o comando de troca a partir do qual as posições entre o primeiro e o segundo *performers* se invertem. Então, o segundo *performer* passa a ser motivado pela fuga, enquanto o primeiro age em função da resistência e repetição do texto. Dessa forma, os performers ligam-se uns aos outros através de movimentos de fuga e resistência, criando um corpo coletivo e performático. Trata-se de uma intervenção permeada pela instalação de um jogo cênico cujo propósito é atualizar o texto de Brecht através de uma concepção performática e corporal.



**Fig. 9:** *Performance Ensaio.Brecht* apresentada no *Colégio Estadual de Casimiro de Abreu*. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Davi Giordano.

Ao propor um trabalho de jogo e desconstrução sobre um texto literário de um grande autor e dramaturgo, como Bertolt Brecht, os alunos possuem a possibilidade de adquirir conhecimento sobre um repertório clássico, ao mesmo tempo em que entram em contato desde cedo com princípios de desconstrução da arte contemporânea: como a quebra da quarta parede, a

desconstrução, a liberdade de jogo, a diferença entre texto e encenação, dentre tantos outros níveis elevados de aprendizados, que muitas pessoas só possuem acesso quando estão em formação de nível superior no campo das artes cênicas. De acordo com Nathalie Heinich, em seu artigo denso e consistente intitulado *Práticas da arte contemporânea: uma abordagem pragmática a um novo paradigma artístico*, a autora nos apresenta uma série de diferenças entre a *arte clássica*, a *arte moderna* e a *arte contemporânea*. Uma de suas principais reflexões ao pensar a arte contemporânea é conferir-lhe um *novo status da obra de arte*, como:

A transgressão mais importante dos critérios comuns usados para definir a arte é que a obra de arte já não consiste exclusivamente no objeto proposto pelo artista, mas em *todo o conjunto de operações, ações, interpretações etc. provocadas por sua proposição*. isto é, de fato, uma questão sociológica, questão esta que precisa ser considerada por aquele que se aventura no mundo da arte contemporânea. (HEINICH, 2014, p.377).

Com os alunos, conseguimos trabalhar justamente sobre os múltiplos conflitos existentes entre significados e significantes, permitindo que o texto literário original de Brecht se desmembrasse em uma série de camadas e arestas de sentidos e possibilidades. Além disso, eles foram estimulados a vivenciar um processo de criação cênico desvinculado da narrativa de início, meio e fim. Ao invés disso, eles foram provocados a vivenciar o momento presente, na medida em que a cena somente poderia se configurar enquanto um jogo real, de interação e movido por forças de conflito e oposição. De maneira singular, eles tiveram a possibilidade de experienciar o dito *teatro pós-dramático*, assim como denomina o pensador de teatro contemporâneo alemão Hans-Thies Lehmann:

O adjetivo “pós-dramático” designa um teatro que se vê impelido a operar para além do drama, em um tempo ‘após’ a configuração do paradigma do drama no teatro. (...) ‘Após’ o drama significa que este continua a existir como estrutura – mesmo que enfraquecida, falida – do teatro “normal”: como expectativa de grande parte do seu público, como fundamento de muitos de seus modos de representar (LEHMANN, 2007, p.33)

Para o teórico alemão, é possível pensar o teatro contemporâneo extrapolando as convenções da dramaturgia e ousando no viés da encenação, resultando em uma potência política na forma como é possível trabalhar questões da atualidade diferenciando o texto escrito do espetáculo. Fugindo das noções clássicas de *representação* e de *drama*, o teatro tradicional é substituído por uma série de experimentações e ousadias de linguagens estéticas e poéticas.

Inclusive, em uma de suas entrevistas dadas para a *Revista Sala Preta*, do *Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade de São Paulo*, em texto intitulado *Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-Thies Lehmann* (2013), o autor reflete sobre as relações entre o conceito de *teatro pós-dramático* e a *pedagogia das artes cênicas*:

Na Alemanha há uma forte tradição unindo o teatro e a escola. Por isso estou dividido no que diz respeito à relação entre teatro e pedagogia (...) O teatro alemão sempre foi mais um lugar do ensino do que do entretenimento (...) Não é um acaso que a maior contribuição alemã à história do teatro seja Bertholt Brecht, um autor que enxerga relações fortes entre teatro e pedagogia. (...) Eu acredito que o fazer teatro em si enquanto *praxis* seja já um processo pedagógico. Não é necessário buscar a pedagogia no teatro. (...) É uma prática social por excelência e, portanto, possui valor educativo para a sociedade (LEHMANN, 2013, p.237 / 238).

Na mesma entrevista, Lehmann reflete que, na Alemanha, existe um forte incentivo do governo em estimular ambientes de educação formal e não formal em descobrir múltiplas formas de se apreciar e fazer teatro, dentre elas: o *teatro pós-dramático*. O objetivo principal é: “experimentar formas abertas com os alunos, por exemplo, mesclando narrações biográficas com dança. Existe uma recepção desse conceito e dessas formas teatrais nos trabalhos concretos da pedagogia teatral” (LEHMANN, 2013, p.238). Contudo, é importante salientar que o próprio autor adverte que este tipo de prática se trata de casos excepcionais de algumas escolas e pedagogos, que buscam desenvolver um trabalho desse nível mais experimental. De qualquer maneira, este é um caso interessante para que possamos refletir como é possível, sim, estimular caminhos de se

pensar e fazer teatro no Brasil, que fujam dos estereótipos e modelos tradicionais, como o teatro infantil, teatros narrativos, encenações sobre dramaturgias convencionais e clássicas, dentre tantas outras. Da mesma maneira, acredito ser possível encarar a arte da *performance* como um desses caminhos propulsores de uma série de possibilidades, incluindo tanto o *teatro pós-dramático*, como também muitas outras formas de linguagens híbridas e vertentes contemporâneas.

Em outra passagem da entrevista, Lehman nos adverte sobre um ponto importante de atenção:

É possível fazer teatro pós-dramático com textos dramáticos. A questão é a maneira como se trabalha com o texto. É possível encenar texto pós-dramático de forma dramática. Por meio dos os elementos do teatro velho, textos muito radicais podem se encenados de forma convencional. (LEHMANN, 2013, p.240).

Esta, para mim, foi uma das maiores forças motrizes em meu trabalho, na medida em que sempre busquei trazer textos e referências clássicas, confrontando-as com modos de se fazer e se pensar o contemporâneo. Observo que muitos professores de artes cênicas, ao mergulhar no universo da arte contemporânea, buscam simplesmente romper com a tradição, rejeitando todo o repertório clássico. Em minha visão, creio ser mais interessante propor caminhos alternativos e metodologias diferenciadas quando conseguimos criar jogo de oposição e conflito entre o clássico e o contemporâneo, provocando assim novos paradigmas.

Isso, por exemplo, pode ser visto nesta outra ação interessante, que foi a *performance Manu-el-Per-for-Bar-ros*<sup>12</sup>, desenvolvida em nossas aulas de improvisação, quando costumava aplicar dinâmicas do livro *The Viewpoints Book: A practical guide to Viewpoints and composition*, de Anne Bogart (2005).

---

<sup>12</sup> É possível conferir esta ação no seguinte link: <https://www.youtube.com/watch?v=dI7kwsWl3U&t=6s>.



**Fig. 10:** *Performance Ma-nu-el-Per-for-Bar-ros* apresentada no evento *Território do Petróleo*. Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro, 2015. Fotos: Davi Giordano.

O objetivo deste trabalho era conceber uma encenação performática, que misturasse poesia, corpo, movimento, espaço, intervenção e improviso cênico. Para isso, optamos por assumir a metodologia de trabalho baseada nos *Viewpoints*, concebida originalmente por Mary Overlie e depois apropriada e transformada por Anne Bogart<sup>13</sup>, para daí explorar a improvisação do movimento com o espaço na área da dança. A metodologia dos *Viewpoints* foi originalmente concebida pela coreógrafa e pesquisadora Mary Overlie, sendo esta também uma artista de experimentação vinculada a outras correntes alternativas estadunidenses da segunda metade do século XX. O seu maior objetivo era contribuir para a improvisação na dança com uma proposta que auxiliasse a pensar a relação ampliada entre corpo, tempo e espaço. Posteriormente, esta mesma metodologia foi assimilada por Anne Bogart, que ampliou a proposta original de *Six Viewpoints* para nove *Pontos de Atenção*, assim como são traduzidos corriqueiramente para o português. Antes, os seis *Pontos de Atenção* eram: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e

<sup>13</sup> Anne Bogart é diretora, autora e professora de teatro norte-americana. Diretora artística da *SITI Company* e professora da *University of Columbia*. Junto com Tina Landau, ela concebeu o método de treinamento de improvisação e corpo intitulado *Viewpoints*, que foi sistematizado também através da publicação do livro *The Viewpoints Book*, tornando-se um dos principais guias práticos para treinamentos de atores e bailarinos, além de diversos outros profissionais de linhas diversas da arte contemporânea.

história. Posteriormente, Anne Bogart e Tina Landau, na condição de diretoras de teatro e também de pesquisadoras, decidiram ampliar e sistematizar suas curiosidades e interesses por esta metodologia, ampliando todo este trabalho de pesquisa e experimentação no livro intitulado *The Viewpoints Book: A practical Guide to Viewpoints and Composition* (2005). Nele, os *Pontos de Atenção* se ampliaram de seis para nove, na seguinte divisão: *Viewpoints de Tempo*: tempo, resposta cinestésica, duração e repetição; *Viewpoints de Espaço*: topografia, forma, gesto, relação espacial e arquitetura.

Os Viewpoints acordam todos os nossos sentidos, resultando em mais entendimento sobre o quanto e quão frequentemente nós vivemos somente em nossos próprios mundos. Através dos Viewpoints aprendemos a ouvir com todo nosso corpo e ampliar a visão como sendo um sexto sentido. (BOGART, 2005, p. 20, tradução minha).

Nos últimos anos, esta mesma metodologia começou a ser explorada por diversos profissionais das artes cênicas, como é o caso do teatro, principalmente com os artistas-professores engajados também nos princípios da *educação somática*, que seriam práticas do corpo preocupadas com o alinhamento entre corpo e mente, corpo e ambiente, corpo e organicidade:

A Educação Somática emerge de um processo evolutivo que se constrói sobre a base de uma pesquisa experiencial. A experiência corpórea situa-se no coração desse novo paradigma, que começa a encontrar seus títulos de nobreza nos meios universitário e acadêmico. (BOIS, 2008, p.9).

Em minhas aulas de teatro e improvisação, incorporo uma série de exercícios básicos do livro *The Viewpoints Book*. Da mesma forma, costumo também me inspirar no livro original para daí conceber meus próprios exercícios autorais, assim como também me aproprio e reinvento alguns princípios de outras abordagens somáticas, como *Técnica de Alexander*, *Feldenkrais* e *Meditações Ativas*.

No que tange à pedagogia teatral, é possível notar que inúmeros cursos, oficinas e *workshops* oferecidos vêm aprimorando as habilidades do participante com base em ações físicas não necessariamente realistas, cuja relação espaço-temporal é constituída por outras combinatórias e arranjos. Se até então, por exemplo, a prática da improvisação proposta pela precursora dos Jogos Teatrais, a norte-americana Viola Spolin, solicitava aos estudantes ações definidas com base no “o que?”, no “onde?” e no “como?”, as formulações de Bogart vão além desses princípios e radicalizam o sentido da materialidade cênica, revestida agora de ambições ditas “pós-dramáticas” (SILVA. 2013. p.10).

Em minhas práticas pedagógicas, os *Viewpoints* funcionam como um poderoso caminho de improvisação e composição, permitindo que os alunos compreendam de maneira muito sensível o lugar de atuação dos *performers*, sendo esta uma categoria abrangente tanto para pensar o ator de teatro, como também possível para pensar o bailarino, ou qualquer atuante cênico, ou seja, aquele que está em cena vivenciando o *aqui* e o *agora*. De igual maneira, os *Viewpoints* propõem uma abordagem mais livre para vivenciar aprendizados relativos às múltiplas linguagens e hibridismos inseridos nas artes cênicas, como também para permitir que os alunos se apropriem de conhecimentos de composição e criação para gerir, assim, suas próprias construções cênicas.

Considero a metodologia de Bogart oportuna para pensar formas contemporâneas de ensino de teatro ligadas a linhas de experimentação e pesquisa por outras linguagens. Na *performance*, que ocorreu no evento *Territórios do Petróleo* (2015), organizado pela *Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro*, os alunos utilizaram a técnica do *Viewpoints* para criar uma relação entre corpo, espaço, arquitetura real e fragmentos poéticos de Manuel de Barros. Isso permitiu uma ampliação *ecopoética*, que evidenciou outras visões sobre a educação ambiental.

Invocando paradigmas éticos, gostaria principalmente de sublinhar a responsabilidade e o necessário "engajamento" não somente dos operadores "psi", mas de todos aqueles que estão em posição de intervir nas instâncias psíquicas individuais e coletivas (através da educação, saúde, cultura, esporte, arte, mídia, moda etc). (GUATTARI, 2001, p.21).

Guattari nos provoca a pensar sobre como temos o poder de intervir sobre a nossa realidade, gerando mobilizações tanto individuais como também coletivas. Nesta perspectiva, penso que a

arte da *performance*, aliada com *Viewpoints*, poesia e *intervenção urbana*, seja uma das combinações mais interessantes para experimentar modos de provocar ecologias conscientes. Por também ter atuado durante dois anos como arte-educador do *Instituto de Arte e Pontão de Cultura TEAR*, estive muito envolvido com princípios da educação ambiental e suas múltiplas formas de recriação diante dos contextos da atualidade. Ao trabalhar sobre poesias de Manuel de Barros, tive como um dos objetivos propiciar que os alunos tivessem contato com as sensações da natureza, a simplicidade da linguagem e busca da sofisticação experimental.

Por último, dentro das análises de algumas *performances* mais significativas, analisadas neste capítulo, refiro-me também ao trabalho denominado *Estátuas Poéticas*<sup>14</sup>, última ação que realizei junto com o grupo antes de me exonerar do cargo público como professor de teatro da *Fundação Cultural Casimiro de Abreu*. A ação consistiu na elaboração de cinco poses estáticas distintas, criadas individualmente por cada *performer*. Num tempo total de dez minutos, os *performers* transitavam de uma pose para outra a cada dois minutos, quando eu então sinalizava a mudança através do soar de um sino. Durante os dez minutos, eles repetiam ciclicamente um trecho poético que fora escolhido de forma diferenciada por cada um. Este tipo de trabalho traça diálogos com princípios da *body art*, da *live art* e das manifestações performáticas de vanguarda, proporcionando práticas que: “se pareciam com exercícios de improvisação que misturavam técnicas de dança, teatro, música, poesia, perpassando vários gêneros artísticos” (GLUSBERG, 1987, p.12). Este mesmo teórico da arte, Glusberg, em outra passagem do seu livro *A arte da performance*, nos provoca pensar que o:

[...] denominador comum de todas estas propostas era o de desfeticizar o corpo humano – eliminando toda exaltação à beleza a que ele foi elevado durante séculos pela literatura, pintura e escultura – para trazê-lo à sua verdadeira função:

---

<sup>14</sup> Os alunos realizaram a *performance* em três contextos: o primeiro foi o *Festival Epocabreu* (na sua 6 edição), um evento de música e poesia realizado no distrito de Barra de São João (RJ), que naquele ano homenageava o grande poeta brasileiro Casimiro de Abreu, natural da cidade. Assim, os trechos poéticos foram escolhidos a partir de algumas de suas obras. O segundo contexto foi o evento *Um Rio de Histórias: Festa de arte e cultura*, que ocorreu na *Quinta da Boa Vista* na cidade do Rio de Janeiro e celebrou, assim, os trinta e cinco anos do *Instituto de Arte e Pontão de Cultura TEAR*. Devido à temática específica do evento, os trechos poéticos da *performance* foram selecionados a partir de diversas poesias de poetas cariocas conhecidos. A sua primeira versão foi documentada e transformada em noticiário pelo canal *EuAmoCasimirodeAbreu* pela *Barrama Comunicação Digital*. É possível acessar o vídeo da *performance* através do seguinte link: <http://bit.ly/estatuas-poeticas>

a de instrumento do homem, do qual, por sua vez, depende o homem. (GLUSBERG, 1987, p.43).



**Fig. 11:** *Performance Estátuas Poéticas*, realizada primeiramente no evento *Epocabreu* (Barra de São João, Rio de Janeiro, 2015); e sua segunda versão apresentada no evento *ÁrvoreSer* de comemoração de trinta anos do *Instituto de Arte e Pontão de Cultura Tear* (Quinta da Boa Vista, Rio de Janeiro, 2015). Fotos: Davi Giordano.

## 1.2 INSPIRAÇÕES CONCEITUAIS PARA AS PRÁTICAS EMBRIONÁRIAS

Estas foram apenas algumas das experimentações realizadas ao longo dos anos de 2014 e 2015, em que fui professor da *Fundação Cultural Casimiro de Abreu*<sup>15</sup>. Em todas essas

---

<sup>15</sup> Concentro tais reflexões nas vivências artísticas e pedagógicas de Casimiro de Abreu, pois lá pude experimentar com mais liberdade e ousadia as metodologias e caminhos embrionários que, posteriormente, fui consolidando em uma série de outros contextos. Ali pude formar minhas práticas e também me formar enquanto artista e professor

experiências descritas acima, podemos evidenciar alguns conceitos, teorias e práticas artísticas que serviram de inspiração para a maneira como os alunos correlacionaram estudo com seus próprios processos de criação prática, a partir das referências apresentadas nos *Encontros Abertos*. A noção de *estética relacional* esteve também atrelada a outros conceitos e noções, como *arte socialmente engajada*, *arte participativa*, *ativismo*, *arte dialógica*, *body art*, *intervenção urbana* e *re-enactment*, assim como os mesmos são explicados, respectivamente, na tabela abaixo:

**Tabela 1: Explicação de conceitos motivadores de nossas práticas performáticas**

Conceito	Explicação
<i>Arte socialmente engajada</i>	Toda arte, quando criada para comunicar algo ou para ser experienciada por alguém, é social. (...) A arte socialmente engajada é, assim, abrangida pela tradição da arte de processo conceitual (...) O que caracteriza a arte socialmente engajada é sua dependência das relações sociais como um fator essencial à sua existência. (HELGUERA, p.35, 2011).
<i>Arte participativa</i>	Ambos artista comunitários e o trabalhador social possuem uma série de habilidades (burocráticas, diagnósticas, estéticas/expressivas, e assim por diante) e possuem acesso ao financiamento público e privado (através da arrecadação de doações, editais públicos e apoios institucionais) com o objetivo de trazer alguma transformação na condição de indivíduos que estão em situação de necessidade (KESTER, p.22, 1995, tradução minha <sup>16</sup> ).

---

experimentador por buscas de novas linguagens. Com a criação desse grupo, mais do que ensinar conteúdos e demandas curriculares, como já fazia nas aulas de teatro, por outra perspectiva, assumi o papel pedagógico de mediador entre a apresentação de problemas, a reflexão sobre eles e o estímulo para a elaboração de intervenções urbanas que eram concebidas e realizadas em caráter de criação coletiva.

<sup>16</sup> Original: “Both the community artist and the social worker possess a set of skills (bureaucratic, diagnostic, aesthetic/expressive, and so forth) and have access to public and private funding (through grants writing, official status, and institutional sponsorship) with the goal of bringing about some transformation in the condition of individuals who are presumed to be in need”(KESTER, p.22, 1995).

<b><i>Artivismo</i></b>	Não significa apenas arte política, mas um compromisso de engajamento direto com as forças de uma produção não mediada pelos mecanismos oficiais de representação. Esta não mediação também compreende a construção de circuitos coletivos de troca e compartilhamento, abertos à participação social (MESQUITA, 2011, p.17).
<b><i>Body art</i></b>	Nasce a <i>body art</i> , na qual o artista se coloca como obra viva, usando o corpo como instrumento, destacando sua ligação com o público e a relação tempo-espço. (PIRES, 2005, pag. 69).
<b><i>Intervenção urbana</i></b>	O lugar pensado como suporte e o interator da ação artística pressupõem o pensar a cidade em toda sua complexidade, sua história, sua lógica sócioespacial e sua geografia física e humana, postas em consonância com os elementos e fundamentos conceituais para a elaboração de um projeto artístico de intervenção urbana (BARJA, p. 213, 2008).
<b><i>Re-enactment</i></b>	Forma de preservação ao vivo de um acontecimento performático implicando corpo, presença, autotransformação do performer e reciclagem de energias (...) É também a forma de uma memória que, ao invés de lembrar o que foi perdido, reproduz e traz à tona uma presença. (...) A consciência da efemeridade é um dos pontos de partida do ato performático. (ALICE, 2010, p.3).

Todos esses conceitos e noções nos inspiram diretamente na criação de práticas performativas, gerando relações múltiplas entre o fazer artístico, o engajamento social e provocações políticas, ao mesmo tempo em que também estimulam produções de ecologias conscientes, redes afetivas e maiores vínculos humanitários.

Poderia dizer que esses conceitos são vetores de mobilização para a *práxis* de criações performativas, alicerçadas pelo hibridismo e pela experimentação de linguagens contemporâneas. A arte da *performance*, vinculada com intervenções urbanas, permite a transformação dos contextos sociais e comunitários propondo métodos de participação e criação de modos relacionais, ao gerar possibilidades poéticas, estéticas, políticas e sociais, assim como problematiza

Pablo Helguera<sup>17</sup>:

Ainda, o posicionamento inexato da arte socialmente engajada, identificada como uma arte ainda localizada no intervalo entre formas de artes mais convencionais e disciplinas relacionadas à sociologia, política e outras, é exatamente o espaço que esta deveria ocupar. (HELGUERA, 2011, p. 36)

Em igual medida são originadas práticas horizontais e pedagogias de processos participativos na medida em que os mesmos permitem que uma *arte dialógica* (KESTNER, 2004). Nesse sentido, a arte assume o papel de interferir e propor relações diretas com a realidade e suas atualidades, fazendo com que os artistas sejam articuladores de contextos provocadores e transformadores.

No campo ampliado da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p.12).

Nesta mesma perspectiva proposta por Helguera, os alunos agiram como criadores e produtores de suas próprias propostas, sendo a minha participação em caráter de orientação para que eles pudessem conceber suas próprias hipóteses de criação. Naquele momento, modifiquei a metodologia de trabalho, uma vez que encontrei na arte da *performance* uma possibilidade de aproximar os alunos de fundamentos da arte contemporânea e problematizar questões relacionadas

---

<sup>17</sup> Pablo Helguera é um artista, pedagogo, curador e arte-educador mexicano, residente em Nova Yorke, onde realiza a curadoria do setor educativo do MoMa. Foi também o curador do campo artístico-pedagógico da Oitava Bienal do mercosul, realizada em Porto Alegre, em 2011, onde trouxe para o Brasil as suas ideias relativas à *transpedagogia* e *arte socialmente engajada*.

ao contexto pedagógico, resultando em um canal de diálogo promissor para as aulas de teatro. Constatei que os alunos, principalmente os mais jovens, apresentavam muita dificuldade de concentração, autonomia criativa, criação em grupo, reflexão sobre o próprio fazer artístico, dentre outras questões. Com o objetivo de encontrar uma forma mais dinâmica de propiciar a eles o contato direto com a experiência artística, lidando com a presença, o contato com o público e o lugar da experimentação, decidi estimulá-los no desenvolvimento de intervenções urbanas.

Dentre os distintos contextos em que a arte está presente, em suas inúmeras formas de expressão cultural, ela vem ocupando lugar significativo nos espaços urbanos da sociedade contemporânea (...) Considerando questões que envolvem tanto a concepção da cidade como obra de arte, quanto da obra de arte na cidade (FREITAS, 2005, p.2).

Assumir o espaço urbano como um meio de trabalho amplia as potências pedagógicas, uma vez que elas são inseridas com um viés de troca e compartilhamento entre produções artísticas e questões sociais, estimulando os alunos com uma visão mais política em relação ao papel da arte e de sua cidade. A *intervenção urbana*, além de constituir um movimento artístico da contemporaneidade, possui um caráter social na atuação do indivíduo em relação ao meio em que vive, resultando numa consciência e percepção mais críticas sobre a sociedade e o contexto desses agentes de produção. Sobre isso, o pesquisador, diretor teatral e professor da *Universidade do Estado de Santa Catarina* André Carreira, ao desvendar suas análises sobre como os artistas de teatro interferem no espaço público da cidade, diz:

É preciso considerar a ideia de invasão teatral não apenas desde uma perspectiva definida pela ação política ou por um compromisso radical, mas sobre tudo desde uma perspectiva que toma a cidade como um campo simbólico no qual o teatro se instala, inevitavelmente, como elemento de ruptura com os fluxos do cotidiano. (CARREIRA, 2009, p. 3).

Carreira nos possibilita pensar que as *performances* realizadas na rua fazem com que os

artistas dialoguem com os transeuntes através de uma linguagem artística híbrida, que incorpora o aspecto urbano tanto como um tema como também como um elemento essencial do processo de criação. Nessa medida, o espaço da cidade não é visto apenas como um cenário, pano de fundo, ou elemento secundário. Por outra perspectiva, o espaço da cidade é um dos próprios elementos constituintes e fundamentais da *performance* artística, provocando que tanto os artistas como também os transeuntes ressignifiquem seus olhares sobre o espaço público. Por isso, a palavra *invasão*, proposta por Carreira, está, primordialmente, associada a um sentido de dramaturgia, permitindo que o cotidiano seja explorado em todas as suas fronteiras e possibilidades, gerando mais capacidades de percepções sobre as múltiplas *presenças* (GUMBRECHT, 2010) produzidas no entorno urbano. O teórico alemão, Hans Ulrich Gumbrecht, em seu livro *Produção de presença. O que o sentido não consegue transmitir* (2010), desvenda uma série de reflexões sobre as emergências dos *sentidos*, na tentativa:

De lutar contra a tendência da cultura contemporânea de abandonar, e até esquecer, a possibilidade de uma relação com o mundo fundada na presença. Mais especificamente, assume o compromisso de lutar contra a diminuição sistemática da presença e contra a centralidade incontestada da interpretação nas disciplinas do que chamamos ‘Artes’ e ‘Humanidades’ (GUMBRECHT, 2010, p.15).

A sua teoria nos traz grandes provocações ao contribuir com propostas para sensibilizar o ato de interpretar o mundo confrontando as capacidades de *racionalização* e de *sensação*. Ele diz que:

O campo hermenêutico produz o pressuposto de que os significantes da superfície material do mundo nunca são suficientes para expressar toda a verdade presente na sua profundidade espiritual, e, portanto, estabelece uma constante demanda de interpretação como um ato que compensa as deficiências da expressão. (GUMBRECHT, 1998, p.12-13).

Para Gumbrecht, o corpo é também responsável por *produção de presença*, em que os

efeitos são orientados mais para as *sensações* do que para a *racionalização*. Nesse sentido, a arte da *performance*, aliada com a *intervenção urbana*, vem justamente no sentido de despadronejar a maneira racional como as pessoas estão acostumadas a se relacionar com a cidade, propondo, em outro caminho, uma provocação sobre vivenciar a cidade por meio de sensações, ainda que efêmeras, ou em um curto espaço de tempo, proporcionado pela duração da experiência artística. Com isso, as experiências artísticas, além de estéticas, tornam-se também experiências de presença e de linguagem para vivenciar o mundo com outras possibilidades.

Ao entender que o espaço urbano se configura como uma possibilidade artística mobilizadora de transformação, considerei a hipótese dele ser também um essencial articulador entre diferentes linguagens artísticas, como as artes visuais, o teatro, a dança, a arquitetura, a música, o vídeo, dentre outras. Tudo isso colabora no sentido de estender os objetivos de criação com o estímulo criativo de ações sociais, principalmente ao levar em consideração as relações entre comunidade e cidade, entre criação e política, entre experimentação e diversidade. Essas experiências me trouxeram a sensação de que a minha atuação como professor, artista e mediador cultural era importante nas proposições artístico-pedagógicas, por configurar um olhar externo diante de tais vivência, capaz de inspirar os alunos no sentido de pesquisar o espaço urbano e as múltiplas possibilidades oferecidas pelos fenômenos da atualidade. Nesse sentido, uma das principais preocupações que tenho é transformar as *performances* em experimentações que oportunizem articulações entre teoria e prática, na criação de maneiras próprias de expressar visões de mundo e produzir suas subjetividades.

Por outro lado, nessas experiências, estando na condição de professor e, ao mesmo tempo, de artista, desenvolvi uma prática docente que buscava, por um lado, abordar os conteúdos e cumprir demandas curriculares e, por outro, mediar as relações entre a apresentação de problemas, a reflexão sobre eles e o estímulo para a elaboração de criações artísticas, concebidas e realizadas em caráter de experimentação. Em igual proporção, na medida em que desenvolvo minhas práticas de criação artística, compreendo os alunos na mesma condição de autores de suas propostas estéticas, ou seja, sujeitos com potenciais de criação e devir criativo. Ou seja, os alunos são considerados artistas e produtores de suas próprias propostas, podendo-se dizer, assim, capazes de gerir suas próprias hipóteses de criação. Sobre isso, a pesquisadora e professora do curso de Artes Cênicas da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*, Rosyane Trotta, diz:

A noção de pluralidade, ao contrário, postula a autonomia dos discursos artísticos, sem que haja predomínio de um elemento sobre os demais (...) A autoria coletiva se configura por meio do constante e quase exaustivo diálogo coletivo que, se não forma necessariamente um sentido unificador, promove a mútua interferência e mútua contaminação entre os autores (...) Se ao “eu- autor” plural vem se reunir um “nós-autores”, pode-se falar então em produção de uma subjetividade, fonte para a coletivização da autoria. (TROTTA, 2006, p.162/163).

No Brasil, Trotta é considerada uma das maiores pesquisadoras sobre as noções de *criação coletiva* e *processo colaborativo*, principalmente no campo dos estudos teatrais. As suas reflexões são ricamente válidas para pensar esta Tese, uma vez que o tipo de trabalho que desenvolvo, aliado também aos contextos de *transpedagogia* e *arte socialmente engajada*, como propostos por Pablo Helguera, dependem de uma relação em que o artista e professor desenvolve uma série de ações com grupos e comunidades, dentre eles a função de dirigir projetos artísticos, espetáculos e *performances* urbanas.

Em todos esses trabalhos, como analisados acima, houve sim uma função essencial da minha parte em apresentar propostas, gerir projetos, mediar resoluções criativas e estimular que os próprios alunos fossem também colaboradores ativos, assim como estimuladores das inúmeras participações e interações com os transeuntes (também transformados em artistas e ativadores das obras). Nesse sentido, como diz Trotta:

A noção de autoralidade nasce em função do processo criativo, quando já não se necessita lutar pela autonomia do teatro em relação à literatura, quando o encenador foi liberado de delimitar o seu território em uma autoria individual. As três concepções de autoralidade – como unidade, como pluralidade e como coletivização – divergem estética e eticamente. (TROTTA, 2006, p.163).

Ainda que seu artigo tenha sido escrito para refletir exclusivamente sobre as práticas dos grupos teatrais brasileiros, as suas considerações são aqui apropriadas no sentido de que nos servem para refletir sobre o papel de artistas que trabalham com grupos, comunidades e contextos de ensino-aprendizagem da arte da *performance*. Refletimos que a imersão sobre essa linha de

trabalho requer uma sensibilidade para lidar com as *dicotomias e impasses* (TROTТА, 2006, p.155), flexibilizando-se para incorporar todos os agentes do processo de criação como artistas e autores dos trabalhos desenvolvidos.



**Fig. 12:** Passeio cultural nas exposições do *Centro Cultural Banco do Brasil* e do *Centro Cultural Correios*. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Fotos: Alessandra Gripp.

Naquele momento, além das referências já citadas, eu tinha também outras inspirações teóricas e conceituais. A primeira referência que considero essencial é o conceito de *ócio criativo*, proposto pelo sociólogo italiano Domenico De Masi (2000). O autor defende que vivemos em uma *sociedade pós-industrial*, na qual a criatividade deve, assim, receber o maior foco de produção de energia e de investimento no mundo do trabalho. Do ponto de vista estético, a criatividade ganha espaço e força, principalmente ao se opor a modelos de trabalho “repetitivo, padronizado, estandardizado” (DE MASI, 2000, p.83). Isso permite um maior espaço para a subjetivação e para a valorização das diferenças. Em seu diagnóstico sobre a *sociedade pós-moderna*, De Masi identifica a existência de uma rígida separação entre trabalho, estudo, jogo, lazer e entretenimento.

Para estimular a dimensão criativa e lúdica do ser humano, ele propõe o conceito de *ócio criativo* como uma filosofia prática para se pensar uma intensa articulação entre trabalho e vida, havendo assim uma *plenitude da atividade humana* (DE MASI, 2000, p.153).

Existe um *ócio dissipador, alienante*, que faz com que nos sintamos vazios, inúteis, nos faz afundar no tédio e nos subestimar. Existe um *ócio criativo*, no qual a mente é muito ativa, que faz com que nos sintamos livres, fecundos, felizes e em crescimento. Existe um ócio que nos depaupera e outro que nos enriquece. O ócio que enriquece é o que é alimentado por estímulos ideativos e pela interdisciplinaridade (DE MASI, 2000, p. 242; grifo meu).

Sendo assim, o *ócio criativo* é necessário duplamente para: valorizar os processos de criação como uma atividade intelectual merecedora de atenção e valor no mercado de trabalho; reconhecer a subjetividade como uma expressão da ética do desejo “de se sentir diferente dos outros” (DE MASI, 2000, p.155). Busco levar o entendimento dessas ideias para diversos alunos e público em geral pois, assim como Domenico De Masi, também acredito ser necessário uma educação para o ócio, estimulando que sejamos sujeitos mais inventivos, intuitivos e sensíveis, capazes de coincidir as atividades de estudo, de trabalho e de tempo livre, sem que haja fronteiras rigidamente demarcadas entre uma instância e outra. O sujeito criativo é aquele que possui a habilidade de transmutar suas energias e performar a virtualidade dos seus desejos numa potência de criação artística.

Além disso, como analisa o sociólogo polonês Zygmunt Bauman, em suas críticas a um capitalismo cada vez mais intenso, existe uma ampliação da noção de valores como: o individualismo, a instabilidade, a fragilização e sentimentos como medo em uma sociedade baseada em extrema competição. Para isso, o autor concebe o conceito de *líquido* para nos fazer refletir sobre:

A passagem da fase "sólida" da modernidade para a "líquida" - ou seja, para uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de

comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo que leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam (BAUMAN, 2007, p. 7).

Bauman nos faz refletir sobre como a sociedade estimula o desenvolvimento acentuado pela aquisição de bem materiais, a criação de estabilidades e afirmações mundanas, enquanto tudo que é contrário a esses valores se torna vista como negativo. Como consequência, para o autor, as relações humanas acabam se tornando também líquidas, vazias e efêmeras. Por sua vez, a acentuação do individualismo se sobrepõe a noção de coletivo e de relações humanas mais afetivas e baseadas em valores, como solidariedade, empatia e prática de trocas saudáveis e conscientes. Todas as questões apresentadas pelo autor nos fazem refletir sobre a importância do ensino da arte da *performance* no contexto de nossa atualidade, principalmente no momento em que nosso país está caminhando cada vez mais em direção a um neoliberalismo desenfreado, estimulado por um governo conservador e de extrema direita (como o atual).

No Brasil de 2021, é preciso cada vez mais que a educação seja envolvida por estímulos artísticos capazes de propor modos de vida baseados em princípios de *ócio criativo*, de *estética relacional* e da valorização das capacidades humanas, afetivas e sociais. Nesta Tese, defendemos que a arte da *performance* é também um meio de construção de relacionamentos baseados não em valor de mercado, e sim por desejos de encontros, de reciprocidade e necessidades de convívio com as diferenças. Bauman analisa que:

Os sólidos que estão para ser lançados no cadinho e os que estão derretendo neste momento, o momento da modernidade fluida, são os elos que entrelaçam as escolhas individuais em projetos e ações coletivas – os padrões de comunicação e coordenação entre as políticas de vida conduzidas individualmente, de um lado, e as ações políticas de coletividades humanas, de outro. (BAUMAN, 2001, p.12).

Pensamos que a arte se torna uma “ação cultural para a liberdade” (FREIRE, 2007), opondo-se justamente à visão de arte como “celebrações despolitizadas e superficiais, cúmplices do espetáculo de consumo” (BISHOP, 2004, p.2), ao romper com as lógicas predominantes do

sistema capitalista e instaurando, por sua vez, outra lógica que estaria mais baseada na criação de relações inter-humanas (BOURRIAUD, 2009, p.58).

Estes pensamentos ganham ainda mais alinhamento com o conceito de *arte socialmente engajada*, do curador e arte-educador mexicano Pablo Helguera (2011). O autor propõe esta ideia para refletir sobre os trabalhos que entrelaçam a pedagogia, o trabalho artístico e a dimensão social. Para ele, este conceito possui o objetivo prioritário de dissolver as fronteiras entre uma instância e outra num terreno híbrido, estimulando, assim, a criação artística e coletiva dentro de comunidades, ao provocar um projeto estético e político em seu caráter performativo. Para o autor, *arte socialmente engajada*:

Abrange uma genealogia que remonta à vanguarda e se expande de maneira significativa durante o surgimento do pós-minimalismo. Os movimentos sociais dos anos 1960 levaram a um maior comprometimento social na arte e ao surgimento da performance e das instalações artísticas, centrando-se no processo e na cidade específicos do local, cuja influência na prática artística socialmente engajada de hoje é ampla. Em décadas anteriores, a arte baseada na interação social era identificada como *estética relacional* e como arte *comunitária, participativa, colaborativa, dialógica e pública*, entre várias outras denominações. (...) A *prática social* aparece com mais vigor em publicações, simpósios e exposições recentes, sendo o termo mais amplamente utilizado pela arte socialmente engajada (HELGUERA, 2011, p.35/36).

O conceito proposto por Helguera serviu para projetos e ações que tinham uma dimensão comunitária e propunham relações entre artistas e contextos sociais ao criar espaços de afetos e solidariedade. Por meio da natureza efêmera da arte da *performance*, contextos sociais podem ser transformados promovendo, por sua vez, dimensões ecológicas e poéticas, tão necessárias para se pensar potências das pedagogias das artes cênicas na contemporaneidade.

Outra contribuição relevante do autor é o conceito de *transpedagogia*:

Em 2006, propus o termo “Transpedagogia” para tratar de projetos feitos por artistas e coletivos que misturam processos educacionais e a criação de arte, em trabalhos que oferecem uma experiência que claramente é diferente das academias de arte convencionais ou da educação de arte formal. O termo surgiu da necessidade de descrever um denominador comum do trabalho de vários artistas que fugiam das definições normais usadas em relação à arte participativa. Em contraste com a disciplina da educação da arte, que, tradicionalmente, está focada na interpretação da arte ou em ensinar habilidades para criar arte, na Transpedagogia, o processo pedagógico é o núcleo do trabalho de arte. Esse trabalho cria seu próprio ambiente autônomo; na maioria das vezes, fora de qualquer estrutura acadêmica ou institucional. (HELGUERA, 2011, p.11).

O conceito de Helguera vem propor reflexões e práticas para as artes vinculadas com a educação, resultando em uma visão expandida da pedagogia em artes, capaz de abarcar participantes e diversos colaboradores na construção de trabalhos sociais, engajados com princípios da arte contemporânea. A proposição de tais ideias parece ricamente relevante para aproximar artistas e professores de metodologias alternativas, que se contraponham a uma educação que seja meramente institucionalizada, formal, ou restrita a modelos padronizados.

Em seu artigo *Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação* (2013), a autora Luciana Gruppeli Loponte reflete que a arte contemporânea nos faz exigir um outro olhar e atitude diante da existência e da realidade, resultando também em uma relação sensível que os artistas precisam ter diante da docência.

Pensar a docência, em especial a docência na educação básica, e uma formação aliada às artes, estética, e as inquietações advindas daí, são temáticas que têm ocupado meus interesses de pesquisa nos últimos anos; em especial, com um foco nas provocações que as artes visuais contemporâneas podem trazer para nossos modos de pensar e problematizar a docência, em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento. (LOPONTE, 2013, p.34/35).

Muito se fala de ensino e aprendizagem nas artes, porém, poucas pesquisas direcionam este olhar especificamente sobre as condições e necessidades do docente-artista, daquele que busca engajar-se em expandir seus conhecimentos formando uma série de pessoas com base nos entrelaçamentos entre arte, educação e sociedade. Neste sentido, a pesquisa de Loponte é de

extrema contribuição na medida em que propõe uma reflexão e análise sobre a noção de *docência artística*, vista como:

Um modo de ser docente, de uma ética docente contaminada com uma atitude estética. Vários conceitos imbricam-se e reinventam-se nos bastidores dessa docência: estética da existência, artes de si, ascese, *askésis*, *etopoética*, ética e política, ética e estética, cuidado de si e dos outros, inquietudes de si, vida como obra de arte. (LOPONTE, 2013, p.36).

A autora nos provoca pensar muitos sentidos sobre ser docente, uma vez que exercitar esta profissão requer: “uma atitude, uma postura, um modo de existência impregnado pelo pensamento que pode advir da arte” (LOPONTE, 2013, p.36). Para explicar melhor a sua argumentação, a autora cita um fragmento de reflexão do filósofo francês Gilles Deleuze:

Quais são nossos modos de existência, nossas possibilidades de vida ou nossos processos de subjetivação; será que temos maneiras de nos constituirmos como “si”, e, como diria Nietzsche, maneiras suficientemente “artistas”, para além do saber e do poder? (DELEUZE, 2008, p. 124, *apud* LOPONTE, 2013, p.36).

Loponte utiliza os conceitos do filósofo francês Gilles Deleuze para refletir que ser docente é uma condição dinâmica cuja formação e cujo ato de formar estará em constante movimento, assim como somos estimulados a pensar sobre a noção de *devenir*:

Devenir é nunca imitar, nem fazer como, nem se conformar a um modelo, seja de justiça ou de verdade. (...) À medida que alguém se transforma, aquilo em que ele se transforma muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, de núpcias entre dois reinos (DELEUZE, 1998, p. 184).

De acordo com a noção deleuziana de *devenir*, nunca estamos para atingir uma forma, ou definição. Por outro caminho, estamos em eterno processo de transformação, de construção, de movimento, que, no caso específico do professor, é a busca constante por sua formação e desenvolvimento continuado. Nesse sentido, ser docente implica diretamente em uma *práxis* de aperfeiçoamento, de auto experimentação, de reinvenção de si, da saída constante da zona de conforto, resultando em uma motivação urgente por ações e descobertas. Segundo Loponte:

A potência de uma docência artista nos indica um processo de abertura para pensarmos além do mesmo a respeito da relação entre arte e docência, ou sobre os processos de formação docente, quaisquer que sejam. Na palavra docência há um germe de gerúndio, de algo acontecendo, de algo se fazendo continuamente. E é mesmo a partir dessa matéria, flexível e maleável, em contínua criação e recriação, que se constitui uma docência imbuída de uma atitude artista consigo mesma e com o mundo. (LOPONTE, 2013, p.37).

Nesse sentido, Loponte nos faz pensar sobre uma relação possível no que ela denomina como *arte e estética da docência*, provocando a consciência de que, por trás do próprio movimento de formação continuada, existe uma dimensão estética, que é por si só uma área de conhecimento autônoma, assim como esta mesma está sendo também problematizada nesta Tese, na medida em que reflito sobre a inserção da arte da *performance* dentro dos currículos de formação dos professores de artes cênicas, resultando, assim, nas possíveis contribuições desse movimento em seus futuros contextos de atuação docente e profissional.

Todas essas reflexões nos provocam voltar ao conceito de *pedagogia no campo expandido*, assim como problematiza Helguera, na publicação da *Bienal do Mercosul, Ensaio de Geopoética* (2011):

No campo expandido da pedagogia em arte, a prática da educação não é mais restrita às suas atividades tradicionais, que são o ensino (para artistas), conhecimento (para historiadores da arte e curadores) e interpretação (para o público em geral). A pedagogia tradicional não reconhece três coisas: primeiro, a realização criativa do ato de educar; segundo, o fato de que a construção coletiva de um ambiente artístico, com obras de arte e ideias, é uma construção coletiva

de conhecimento; e, terceiro, o fato de que o conhecimento sobre arte não termina no conhecimento da obra de arte, ele é uma ferramenta para compreender o mundo. (HELGUERA, 2011, p. 12).

Helguera faz uma evidente referência ao célebre conceito *campo expandido*, proposto pela crítica, historiadora de arte e professora da *Columbia University* Rosalind Krauss (1979), em seu artigo *Escultura no campo expandido*. Em seu texto, a autora norte-americana publicou ideias relevantes para pensar a arte contemporânea em uma edição de 1979, da revista *October*. Na época, o objetivo da autora era refletir sobre uma nova possibilidade de se compreender o termo *escultura*, que não poderia mais ser compreendido como uma categoria estática. Diante das muitas tendências apresentadas por outras linguagens, suportes e práticas de criação, que provocaram pensar sobre o alargamento das fronteiras, resultando na hibridização de algumas linguagens, dentre elas: artes visuais, dança, teatro, música, vídeo, dentre outras, a autora concebeu a noção de *campo expandido* como uma possibilidade de compreensão teórica para as práticas de experimentação da época.

Nos últimos anos, temos visto um grande crescimento de termos como *campo expandido*, dentre tantas outras nomenclaturas variantes, para designar justamente expansões e tentativas da arte contemporânea em busca de linguagens diferenciadas. O que faz Pablo Helguera é se apropriar deste conceito, aproximando-o das práticas artísticas e pedagógicas contemporâneas, quando as mesmas estão vinculadas com potências políticas e sociais. Sendo assim, a noção de *pedagogia no campo expandido* se torna uma possibilidade teórica muito interessante para mapear e identificar características potenciais de projetos inovadores e preocupados com intenções diferenciadas na proposição de construções de conhecimentos artísticos, estéticos, afetivos, lúdicos, políticos e sociais.

Estamos diante de muitas correntes híbridas entre arte e educação e, por isso, precisamos também de tais novos referenciais, que sejam abrangentes e capazes de abarcar ideias potentes de transformação e provocação por novos tipos de saberes. Considero importante estimular cada vez mais projetos artísticos que possam trazer mais abordagens de pedagogias alternativas, incluindo temas do cotidiano numa dimensão de experimentação e investigação que pressupõe o contato direto com questões da arte contemporânea.

Foi pensando em gerar contribuições com estímulos diferentes dos modelos tradicionais e convencionais do ensino da arte, que busquei também, nessas referências, bases sólidas para pensar novos movimentos estéticos e políticos. Sendo assim, o nosso papel é refletir sobre como podemos apontar novos caminhos para compreender a arte como um canal de experiência, de encontro e de compartilhamento mútuo de afetos e subjetividades.

Todas essas vivências, descritas ao longo deste capítulo, servem para mapear algumas práticas mais significativas que possam abrir conceitos essenciais que conduzem e motivam os meus processos artísticos e educacionais, ao pensar esta relação expandida entre arte da *performance* e ensino da arte. Todas essas experiências, conceitos, ideias e proposições seguem inspirando muitas das minhas ações, que estão relacionadas com a valorização do processo de criação, da abertura de espaço para projetos diferenciados, o estímulo à investigação, a interlocução com públicos interessados em produções alternativas, a criação de ambientes de convivência à reflexão, misturando saberes prático-teóricos interdisciplinares das artes, da filosofia da arte, da literatura, dentre tantas outras possibilidades.

**POR UMA PESQUISA EM PROCESSO:  
CARTOGRAFIAS EXPERIMENTAIS**

## 2. SOBRE O SEGUNDO CAPÍTULO

Neste capítulo, trago para o leitor algumas noções importantes sobre a tipologia de *pesquisa em arte*, proporcionando um caminho de reflexão específico para modos de se produzir pesquisa acadêmica artística na contemporaneidade. Para isso, situo a minha metodologia de pesquisa apresentando os procedimentos, escolhas e dinâmicas desenvolvidas desde as práticas criadas, as entrevistas realizadas e o processo de escrita. Com isso, defendo a escolha de uma escrita pessoal, que se apoia na experimentação prática de uma produção artística conceitual. Isso permite que o leitor compreenda a especificidade de uma *pesquisa cartográfica* e uma *pesquisa inventiva*, desdobrando, assim, uma dentre muitas possibilidades de se fazer e pesquisar *performance* na formação de professores de artes cênicas.

### 2.1 PROPOSIÇÕES EMERGENTES DE *PESQUISA EM ARTE*

Neste capítulo, abordo questões metodológicas da *pesquisa em arte*, relacionando-a a características e especificidades deste trabalho investigativo, ao desenvolver reflexões pertinentes para pensar o papel da pesquisa e do pesquisador nas universidades e cursos de artes cênicas.

Trago como contribuição os pensamentos do teórico francês Jean Lancri, que, em seu texto *Colóquio sobre a metodologia da pesquisa em artes plásticas na universidade* (2002), discute ideias fundamentais de outras áreas do saber que colaboram com as artes cênicas. Lancri considera que o pesquisador em arte possui especificidades na maneira de lidar com os conceitos e aplicá-los em sua escrita, o que resulta em um modo de produção de conhecimento distinto de outras áreas do saber. Isso faz com que trabalhem sobre uma interdisciplinaridade e transdisciplinaridade necessárias para a construção daquilo que move nossas questões, nossas práticas e nossas teorias.

No campo das Artes Visuais, desde que são trabalhados por artistas, os conceitos se colocam a receptor contradições [...], com efeito, no estrito plano metodológico, nas outras disciplinas das

ciências humanas, um uso contraditório dos conceitos é sempre considerado como redibitório. Ora, tal não seria o caso em Artes Visuais. Aí as contradições não desqualificam os conceitos a não ser aparentemente. Não os invalidam a não ser na condição de tomar a distância para sair do campo artístico em que trabalham, mas basta que o artista-pesquisador se adiante a retornar nesse campo, carregando consigo o leitor-espectador, para qualificá-los novamente (LANCRI, 2002, p. 30).

É justamente nessa conexão de saberes distintos que é possível construir uma *ciência ainda nova* (LANCRI, 2002, p.17), uma metodologia possível de aplicação para a pesquisa em arte, como é o caso desta pesquisa que se alinha com conhecimentos das artes, da educação, da pedagogia das artes cênicas e da filosofia como pontos de contato para criar uma reflexão teórica sobre tais processos artísticos e pedagógicos.

Nessa perspectiva, indago sobre a especificidade de uma pesquisa em artes, ou seja, de uma pesquisa singular que transita por territórios disciplinares sensíveis do conhecimento e de uma forma peculiar de produção de conhecimento. Esta pesquisa também se desenvolve em caráter conceitual e investigativo.

Para Lancrri, a especificidade do pesquisador de artes é que ele:

Utiliza os conceitos. Longe de desdenhá-los, ele os usa e os trabalha. Mas ele os trabalha de maneira diferente. Em troca, e diferentemente trabalhado por eles. Por que razões? Porque ele trabalha também (no) o campo do sensível. Um pesquisador em artes plásticas, com efeito, opera sempre, por assim dizer, entre conceitual e sensível, entre teoria e prática, entre razão e sonho (LANCRI, 2002, p.17).

Lancrri reflete sobre o potencial sentido da palavra *entre* provocando-nos, assim, sobre o viés de sensibilização referente à relação direta entre autoconhecimento e escrita acadêmica, ao permitir que o artista-pesquisador tenha a escrita como uma possibilidade de reflexão sobre o seu próprio processo de criação. As ideias de Lancrri remetem à ideia de “operar no constante *vaivém* entre esses diferentes registros” (LANCRI, 2002, p.17). O autor considera que isso seria a

articulação e o procedimento do pesquisador que busca relacionar uma produção artística com uma produção textual. Creio que esta capacidade de ligação é justamente um dos maiores desafios ao se falar em *pesquisa em arte*, pois requer um trabalho de apuramento sobre uma escrita que busca sintonizar ambas as práticas e teorias.

Particularmente, o ponto da partida desta pesquisa surgiu da prática de criação, das experiências e trajetórias, dos questionamentos e desejos de propor formas de ensino-aprendizagem das artes e de experimentações de linguagem, dentre outros aspectos que pautam a trajetória que vim percorrendo. É justamente a prática artística da pesquisa, estimulada por uma pulsão diretamente pessoal, que me provoca a criar a composição escrita da Tese, “à qual ela não é simplesmente justaposta, mas rigorosamente articulada a fim de constituir um todo indissociável” (LANCRI, 2002, p.17).

Como diria o pesquisador teatral André Carreira: “Apesar de que atualmente na pesquisa em artes cênicas o problema da relação entre a abordagem artística e a investigação científica parece superado, ainda persistem no âmbito acadêmico tensões entre o fazer e o pesquisar” (CARREIRA, 2012, p.15). Para Carreira, é necessário que se façam mais pesquisas sobre a relação entre pesquisa acadêmica e processos de criação em artes cênicas. Segundo o autor: “Aprofundar nossas reflexões sobre isso é importante para o desenvolvimento do campo da investigação, e é particularmente significativo para a consolidação de referências que contribuam com as trocas acadêmicas nas quais tomamos parte cotidianamente” (CARREIRA, 2012, p.15). Para ele, aproximar a criação e a investigação são possibilidades de complementar o fazer artístico construindo, com isso, um conhecimento viável para a compreensão de nossas práticas.

Nesse sentido, nos capítulos posteriores desta Tese, trago também outras vozes e reflexões que nos ajudam a pensar na constituição de uma possibilidade de experimentação do ensino-aprendizagem da *performance* na formação de artistas e professores de artes cênicas. Identifico aquilo que Lancrri diz ao falar sobre como a pesquisa se reinventa quando buscamos diálogos produtivos com outros pesquisadores em áreas semelhantes:

Se o desvio pelo outro abre o acesso a si mesmo, se permite, por objetivação progressiva, o acesso ao objeto de estudo que cada um

escolheu para si na intimidade solitária de seu pequeno monte de segredos, trata-se sobretudo, no fim das contas, de se desafiar, de desdenhar o segredo e de tratar *a si mesmo como um outro* (LANCRI, 2002, p.21).

Segundo Lancrri (2002, p.21), uma característica das pesquisas em arte é, por assim dizer, o investimento que se faz sobre a sua própria prática pessoal. A arte, em seu sentido performativo possui, na forma como desenvolve este trabalho de sensibilização com outras pessoas, a função de mobilizar e provocar, possibilitando “levar adiante uma reflexão original no campo da arte”, fazendo “incidir o essencial de seu esforço sobre o vínculo a estabelecer entre seu investimento em sua prática e a reflexão que tira dela” (LANCRI, 2002, p.22). Da mesma maneira, ao inserir outras vozes permitimos que a pesquisa se torne a possibilidade de “criar espaços de diálogo” (CARREIRA, 2012, p.17).

Busco conduzir os processos de criação, permitindo que eles me provoquem a produzir uma linha própria de teorização na condição de *sujeito de uma prática*. Nas palavras de Lancrri:

Trabalhando sempre na encruzilhada de uma prática textual e de uma prática artística, ele não pode, aos olhos de certos artistas como de certos teóricos, senão aparecer em posição trivial em relação à pureza de cada um destes dois domínios que ele se ocupa em abordar alternativa ou conjuntamente para, ao que parece, adulterá-los. (LANCRI, 2002, p.24).

Esta metáfora, daquele que está no meio do caminho, sugere pensar uma escrita que lida duplamente com a sensibilidade e a concretude, uma vez que a junção da prática e da teoria é uma tarefa esforçada. Há um desafio em pensar que esta ligação entre prática e teoria se dá quando relançamos uma ao nível da outra (LANCRI, 2002, p.25). Esta relação está implicada de uma tensão necessária, justamente aquilo que move as discussões conflituosas nos meios de pós-graduação, por não haver consenso e pelo tempo ainda recente de criação das primeiras pós-graduações em artes cênicas em nosso país. Indo além, o dissenso do meio acadêmico ocorre justamente porque a prática artística é plural e permeada pelo nível de engajamento pessoal de cada artista, pesquisador e artista-pesquisador (quando uma pessoa ocupa as duas atividades).

Do artista-pesquisador, espera-se a construção de processos artísticos, baseados na experimentação e no risco, atrelados a projetos de pesquisa, que, pela definição de um método, provoquem reflexão crítica e avaliação continuada. Por outro lado, o pesquisador-artista formula e realiza seus projetos, em perspectiva artística (MARTINS, 2010, p.4).

Esta reflexão de José Batista Dal Farra Martins, aplicada nas discussões sobre a relação entre criar, fazer e pensar, está correlacionada diretamente com o pensamento de Lancri (2002, p.28), na medida em que se trata de “imaginar um processo cognitivo em marcha, que seria dirigido para o sensível e não somente para o conceito”. Encontra-se, dessa forma, o poder da arte de expressar uma linha própria de trabalho em que o discurso do artista possa inclusive promover rupturas nas estruturas institucionais. Para Lancri (2002, p.29), é importante para o pesquisador de artes: “deixar essa prática desdobrar o conceito que a trabalha, contradição inclusive, e isso, sobretudo, se ele pretende ver essa prática produzir, ao termo, uma teoria capaz de encarregar-se dela.”. Ele segue refletindo que:

Longe de procurar subsumir sua prática a um conceito prévio que seria cientificamente aceitável (isto é, desprovido de contradições internas a sua utilização), trata-se, pois, para nosso pesquisador em artes plásticas, de deixar essa prática desdobrar o conceito que a trabalha, contradição inclusive, e isso, sobretudo, se ele pretende ver essa prática produzir, ao termo, uma teoria capaz de encarregar-se dela (LANCRI, 2002, p.29).

Nesta pesquisa, assumo o desafio de buscar uma precisão reflexiva naquilo que possa colaborar para o entendimento de uma prática que, por sua vez, é o meu próprio objeto de estudo. O ato de escrita é altamente revelador ao trazer de forma concreta os objetivos que estão sendo trabalhados, fazendo-nos, assim, entender o que estamos buscando em nossos caminhos metodológicos. Isso proporciona uma clareza na maneira de conduzir o processo de investigação criando bases sólidas em gerar avanços e desenvolvimento no aprimoramento dos resultados desejados.

A escrita deste trabalho exige dessa forma um exercício de distanciamento e observação capaz de criar uma costura conceitual e uma organização pertinente daquilo que veio se efetuando ao longo destes últimos cinco anos (considerando o tempo de meu ingresso no doutorado, que ocorreu em agosto de 2016). Lancrri refere-se à possibilidade de “um campo de forças, agitado de tensões e de movimentos. Insistamos nessa dimensão do movimento” (LANCRI, 2002, p.30). Daí estaria também a função elocucionária de performar movimentos e forças na leitura das memórias, conceitos e noções trabalhados ao longo desta Tese.

## 2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A METODOLOGIA DA PESQUISA TEÓRICO/PRÁTICA

O professor canadense Brad Haseman (2006), da *Queensland University*, utiliza uma tabela com algumas caracterizações interessantes sobre uma metodologia de pesquisa teórico-prática em artes (HASEMAN, 2015, p.47):

**Tabela 2<sup>18</sup>: Diferenciação das pesquisas: *quantitativa*, *qualitativa* e *performativa* segundo Brad Haseman.**

Pesquisa quantitativa	Pesquisa qualitativa	Pesquisa performativa
“A atividade ou operação de expressar algo como uma quantidade ou porção – Por exemplo, em números, gráficos, ou fórmulas” (Schwandt, 2001, p. 215).	Refere-se a “todas as formas de investigação social que se baseiam principalmente em dados qualitativos... Isto é, os dados não numéricos na forma de palavras” (Schwandt, 2001, p. 213).	Expressa em dados não numéricos, em forma de dados simbólicos diferentes de palavras de um texto discursivo. Esses incluem formas materiais de prática, de imagens fixas e em movimento, de música e do som, de ação ao vivo e código digital.
O método científico	Multi-método	Multi-método guiado-pela-prática

<sup>18</sup> Sobre esse capítulo de metodologia, considero importante explicar que os *quadros de síntese*, apresentados nesse e também em posteriores capítulos, colaboram no sentido de evidenciar uma objetividade em relação a dados qualitativos e quantitativos, resultando, com isso, numa perspectiva ampla sobre os estudos entre teorias e práticas, como são abordadas nessa Tese.

Estas categorias auxiliam na identificação de algumas características desta Tese, que poderiam também gerar alguma aproximação com o que ele denomina como um *multi-método guiado-pela-prática*. Esta Tese, tendo como seu foco as experimentações de inserção da prática da arte da *performance* nas disciplinas de *Pedagogia do Teatro*, na graduação de *Licenciatura em Teatro* da UFPEL, abarcaria tanto dados quantitativos como também dados qualitativos. Os primeiros se referem às disciplinas ministradas, o número de alunos envolvidos, as ementas e currículos de formação, o tempo de experimentação desenvolvido, dentre outros. Por outro lado, posso considerar também dados qualitativos, como: as entrevistas, os depoimentos dos alunos, os resultados e os trabalhos criados a partir das práticas e teorias. Em terceira e última instância, é possível identificar também alguns aspectos performativos, como: uma prática investigativa *in progress*; invenção de métodos próprios e de uma sistematização singular; reconhecimento e análise de fenômenos e experiências reais; método que é descoberto e sistematizado através da experiência; configuração de resultados com múltiplos níveis; pesquisa iniciada a partir da prática; incorporação de dúvidas, problemas e desafios identificados; hibridização do papel de artista-pesquisador; pesquisador performativo que trabalha sobre e a partir da arte da *performance*; múltiplos métodos e caminhos de investigação; produção de conhecimento singular para esse tipo de pesquisa em artes cênicas; adequação de prática reflexiva com observação participante; dentre outros aspectos. Tais proposições nos colocam nos desafios esboçados pelo pesquisador André Carreira:

Podemos ocupar esses espaços universitários e continuar produzindo pesquisa no campo das artes cênicas? Como preservar os elementos estruturais do saber artístico, estando inevitavelmente em dois lugares de forma simultânea? (CARREIRA, 2012, p.12)

Essas questões nos colocam uma série de desafios para incluir experiências artísticas que são afetadas pelas produções geridas em universidades e ambientes acadêmicos. Sendo assim, esta Tese propõe um olhar contemporâneo sobre as formas de operacionalizar as relações entre arte, pedagogia, teatro e *performance*, uma vez que “a análise de procedimentos de criação permite a

abertura de mais perspectivas para os processos que associam o fazer com o pensar, como forma de dilatar as relações com diferentes elementos que incidem sobre os processos de criação” (CARREIRA, 2012, p.12).

Visto isso, assumo uma escrita em primeira pessoa que problematiza o lugar múltiplo e desafiador ocupado por aquele que é, ao mesmo tempo, artista, professor e pesquisador, aquele que cria e teoriza a sua própria prática, incorporando a experiência pessoal sobre as ideias e conceitos aqui abordados, colocados em trânsitos por saberes necessários e urgentes em contextos educativos e pedagógicos.

Haseman considera que nós, pesquisadores em arte, lidamos com o desafio de encontrar uma metodologia própria, visto que estamos inseridos em uma experiência acadêmica, mediada por “paradigmas de pesquisa ortodoxos das pesquisas quantitativa e qualitativa” (HASEMAN, 2015, p.41). Nosso papel, segundo o autor, é encontrar estratégias que carreguem consigo potências de uma investigação teórico-prática. Nessa perspectiva, *performar* é pesquisar, teorizar é praticar, criar é estudar, escrever é agir, e todas essas combinações são possíveis, tanto invertidas como também alteradas. Para Haseman (2015, p.41), estas pesquisas terão “aplicações para além das artes em toda a indústria criativa e cultural em geral”; o que reforça o desejo de que possam ser feitas mais pesquisas voltadas para a experimentação e formulação de novos caminhos pedagógicos para o ensino-aprendizagem do teatro e da *performance*:

As metodologias estabelecidas das pesquisas qualitativa e quantitativa enquadram o que é legítimo e aceitável. No entanto, essas abordagens aprovadas não conseguem satisfazer as necessidades de um número crescente de pesquisadores guiados-pela-prática, especialmente nas artes, mídia e design. Dentro do binário da pesquisa quantitativa e qualitativa, esses pesquisadores guiados-pela-prática têm se esforçado para formular metodologias sensíveis a suas crenças fundamentais sobre a natureza e o valor da investigação (HASEMAN, 2015, p.41).

Valorizam-se, assim, as pesquisas que prezam pelo ponto de vista pessoal do sujeito que pesquisa e se pesquisa a si mesmo. Estas pesquisas se alinham concomitantemente com os próprios

princípios da arte da *performance*: uma pesquisa que fala sobre a vida, que está em movimento e processo, daí seu caráter *work in progress*:

*Work in Progress* tanto pode significar um trabalho que é feito continuamente por um indivíduo ou um conjunto; uma obra de arte que, a cada momento, sofre alguma alteração que a faz ganhar novos sentidos, mantendo-se sempre em constante alteração, inteligível mas sem apresentar uma forma definitiva - como uma peça de teatro que, a cada montagem, muda ganhando novas cenas ou suprimindo outras" (LOPES, 2009).

O conceito de *work in progress*, advindo de uma ideia de um trabalho que está continuamente em progresso, em constante ato de ação e criação, sem a determinação de um fim, é um dos pilares mais importantes da arte da *performance*. Quando aplicado para a investigação científica, criamos uma analogia interessante, uma vez que a prática se torna o próprio objeto de estudo em caráter de *método de pesquisa* (HASEMAN, 2015, p.43), propiciando, assim, um alinhamento das práticas com as teorias e complexidades conceituais do pensamento universitário. É criada assim uma modalidade de pesquisa-em-processo, que é estimulada por noções como *sujeito prático-reflexivo* e *reflexão-em-ação* (HASEMAN, 2015, p.43), ou seja, uma pesquisa que é investida como um empreendimento pessoal, que busca capacitar a prática profissional do pesquisador, criando uma metodologia própria e fundamentada em princípios científicos.

Originalmente propostas por artistas/pesquisadores e pesquisadores na comunidade criativa, essas novas estratégias são conhecidas como prática criativa como pesquisa, performance como pesquisa, pesquisa através da prática, pesquisa de estúdio, prática como pesquisa ou pesquisa guiada-pela-prática. (HASEMAN, 2015, p.43).

Isso abre um horizonte acadêmico para que a visão sobre processos de criação tenha o seu devido valor em termos de produção de conhecimento. Uma possibilidade de diálogo com essa reflexão é quando André Carreira diz que: “As práticas artísticas formulam conhecimento porque

são pensamento sobre o mundo, são construções de mundos” (CARREIRA, 2006, p.21). Essa correlação entre teoria e prática é uma forma sensível de assumir as artes cênicas como uma possibilidade de conceber conhecimento sobre a realidade. Segundo Haseman: “Pesquisadores performativos são construídos como aqueles pesquisadores que realizam pesquisas guiadas-pela-prática. A pesquisa guiada-pela-prática é intrinsecamente empírica e vem à tona quando o pesquisador cria novas formas artísticas para performance e exibição” (HASEMAN, 2015, p.44).

Considero as discussões acerca desses tipos de pesquisas como provocações necessárias para multiplicar a diversidade de produções na contemporaneidade. Para Haseman: “Essa insistência em relatar a pesquisa através dos resultados e formatos materiais da prática desafia as formas tradicionais de representação da reivindicação de conhecimento” (HASEMAN, 2015, p.45). Por sua vez, os pesquisadores Mary M.Gergen e Kenneth J. Gergen, em seu artigo *Qualitative Inquiry: Tensions and Transformations*, escrevem:

Investigadores são convidados a considerar toda a gama de expressão comunicativa nas artes e no mundo do entretenimento – artes gráficas, vídeo, teatro, dança, mágica, multimídia e assim por diante – como formas de investigação e apresentação. Mais uma vez, ao voltar-se para a performance, o investigador evita as reivindicações de verdade mistificadoras e expande simultaneamente o leque de comunidades em que o trabalho pode estimular o diálogo (GERGEN & GERGEN, 2003, p. 582-583).

Cabe considerar a importância da arte da *performance* nas pesquisas em artes cênicas nos últimos anos, que afetou diretamente os modos de produção das pesquisas qualitativas, que precisaram se valer de modalidades expansivas no ato de criação e reflexão sobre a própria prática. Segunda Carreira, “a arte tem tomado os espaços da universidade o que implica na visita aos modos do pensamento universitário como forma de expandir os territórios do saber artístico” (CARREIRA, 2006, p.22).

Nesta pesquisa, faço uso de fotos e registros dos processos criativos, depoimento, relatos pessoais e análises teóricas dos próprios alunos que participaram das disciplinas. Esses níveis de análise entram em sintonia com o viés processual cartográfico deste tipo de trabalho, que segue

em aprimoramento e transformação. Para apresentar o conceito de cartografia como método de pesquisa, introduzo esta citação de Alvarez e Passos:

É neste sentido que a experiência da pesquisa ou a pesquisa como experiência faz coemergir sujeito e objeto de conhecimento, pesquisador e pesquisado, como realidade que não estão totalmente determinadas previamente, mas que advêm como componentes de uma paisagem ou território existencial (ALVAREZ & PASSOS, 2012, p.148).

Os autores Alvarez e Passos, considerados referências seminais nos estudos sobre pesquisa cartográfica, apontam uma perspectiva de estudo pensando a pesquisa acadêmica em seu caráter de experiência. Esta última permite uma aproximação intensa entre teoria e prática, entre saber e ação, entre escrita e vivência. A partir dessa linha de pensamento, a capacidade de reflexão do artista-pesquisador está diretamente associada com seus processos de criação. Tal proposição nos faz “afirmar que se pesquisamos estamos realizando o campo da arte, estamos definindo a arte como conhecimento que tem diversas facetas entre as quais se incluem tanto o criar como o refletir” (CARREIRA, 2012, p.24).

Sobre esta reflexão, inclusive vale mencionar que, ao desenvolver todas essas experimentações de inserção da arte da *performance* em diálogo com os currículos das ementas das disciplinas de *Pedagogia de Teatro* da UFPEL, eu não tinha como intenção inicial transformar tudo isso em meu tema maior da pesquisa de doutorado. Muito menos havia já a pretensão de realizar o doutorado no período final do meu contrato com tal instituição de ensino. A ideia de participar de um processo seletivo e ingressar no doutorado da UFRGS surgiu durante uma conversa em um café na cidade de Pelotas, quando estive acompanhado por Maria Amélia Gimmer, Laura Backes e Fernanda Vieira Fernandes, professoras do curso de Licenciatura em Teatro da UFPEL. Naquela ocasião, elas me comentaram sobre o processo seletivo da segunda turma de doutorado do PPGAC da UFRGS, cuja inscrição estava para se encerrar em dois dias. Todo o projeto foi escrito muito rapidamente, sendo que, nesta etapa, eu apresentava a proposta de investigação sobre as minhas práticas anteriores relativas ao ensino de arte da *performance* nos outros locais e experiências onde lecionei. Somente depois, tendo já cursado dois períodos

referentes ao primeiro ano do doutorado, é que decidi focar o tema para a Tese como está apresentada nesta atual configuração. Reflito sobre essas questões para dialogar com esses entrecruzamentos de muitas experiências que nos levam justamente para a concepção e reformulações de nossas pesquisas, assim como são os métodos cartográficos: “Ao invés de ir a campo atento ao que se propôs procurar, guiado por toda uma estrutura de perguntas e questões prévias, o aprendiz-cartógrafo se lança no campo numa atenção à espreita” (ALVAREZ & PASSOS, 2012, p. 143).

A escolha de uma escrita cartográfica é muito interessante, uma vez que requer bastante sensibilidade do artista-pesquisador-cartógrafo, que está em constante vivências de mudanças e processos transformadores. Na arte, o conceito de *cartografia* se revela muito positivo na medida em que um método de percurso sensível de investigações estimula mutuamente nossos processos de criação. Em outra instância, o mesmo conceito de *cartografia* estimula uma interdisciplinaridade entre arte e filosofia, propondo, assim, uma pesquisa que é aberta e afetada por caminhos híbridos de conexões e potências de territórios, percursos poéticos e travessias estéticas. De acordo com Luciano Bedin da Costa:

O que os filósofos querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade (COSTA, 2014, p.69-70).

A aproximação do conceito de cartografia como método vem inspirada nos estudos dos célebres autores Gilles Deleuze e Félix Guattari, cujos escritos propõe um pensamento sobre o processo de investigação e suas possibilidades de conceber caminhos próprios de criação. Este tipo de produção de conhecimento teórico advindo da experiência prática é uma possibilidade de gerar sentidos por meio das diferenças: “A cartografia surge como um princípio do rizoma que atesta, no pensamento, sua força performática, sua pragmática um princípio inteiramente voltado para uma experiência ancorada no real” (DELEUZE & GUATTARI, 1995, p.21). Deleuze e Guattari foram os precursores da cartografia como método de pesquisa, principalmente quando propuseram

uma série de ideias sobre diferenças, devir e rizomas em seus volumes intitulados *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia* (1995). Seus livros, que já ganharam enorme presença em diversos estudos das ciências humanas, adentram também muito fortemente as pesquisas em artes.

Tendo como base a própria experiência, este tipo de metodologia, baseada na cartografia, tende a apontar caminhos de experimentação ao observar os seus próprios processos de construção. Daí a relevância de acentuar este tipo de método científico com as pesquisas apoiadas em princípios da arte contemporânea, uma vez que esta se inclina cada vez mais em direção às pesquisas sobre as novas subjetividades.

Para esta Tese, construo uma interface entre o *método de cartografia*, assim como é proposto por Eduardo Passos, com o conceito de *aprendizagem inventiva*, em sua formulação por Virgínia Kastrup:

A aprendizagem surge como processo de produção da subjetividade, como invenção de si. Além disso, a invenção de si tem como correlato, simultâneo e recíproco, a invenção do próprio mundo. O estudo da aprendizagem desvia-se então da perspectiva ambientalista, que se encontra presente, explícita ou implicitamente, nas concepções que restringem a aprendizagem a um processo de solução de problemas (...) Perspectivada pela invenção, a aprendizagem surge como processo de invenção de problemas. Aprender é, então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença e que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas (...) A noção de aprendizagem inventiva inclui então a invenção de problemas e revela-se também como invenção de mundo. Trata-se de dotar a aprendizagem da potência de invenção e de novidade. (KASTRUP, 2005, p.1277).

Em sua teoria, Kastrup, professora do *Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro*, nos atenta que aprender é mais do que solucionar problemas. Aprender é em si a possibilidade ampla de gerar experiências através das quais é possível inventar, propor e reordenar problemas. Sendo assim, nessa perspectiva, problemas não são vistos de forma negativa, pelo contrário, são as possibilidades de gerar e conceber mundos e universos de aprendizagem. Segundo a autora, o conceito de *aprendizagem inventiva* está

associado a processos subjetivos na relação entre práticas e processos de cognição, provocando, por sua vez, em agenciamento de ideias, reflexões, sujeitos, teorias, práticas e experiências diversas. Dessa relação surge a ideia de que:

Outras práticas cognitivas podem ser efetuadas para a manutenção do caráter inventivo ou problemático das formas da cognição. O que elas possuem em comum é não submeterem a aprendizagem a seus resultados, mas abrirem a possibilidade da continuidade da operação da cognição no campo coletivo das multiplicidades e dos agenciamentos. (KASTRUP, 1999, p.193).

Tais autores (Alvarez, Passos e Kastrup) possuem já enorme reconhecimento em suas respectivas áreas, tanto nas áreas de pesquisa, como também nas produções bibliográficas brasileiras, e revelam assim teorias com embasamentos interessantes para aquilo que proponho em minhas experimentações. Tais conceitos, noções e teorias, advindas de seus campos de estudo, colaboram imensamente com princípios que conduzem os meus processos de criação. Escrever uma Tese de doutorado é também cartografar uma forma de representar as nossas reflexões advindas, algumas vezes, de experiências múltiplas, que requerem o desafio de organização teórica e conceitual.

É preciso, então, considerar que o trabalho da cartografia não pode se fazer como sobrevoo conceitual sobre a realidade investigada. Diferentemente, é pelo compartilhamento de um território existencial que sujeito e objeto de pesquisa se relacionam e se codeterminam (ALVAREZ & PASSOS, 2012, p. 131).

Alvarez e Passos falam sobre esta relação intensificada entre pesquisador e pesquisa, pessoalidade e objeto de estudo, experiência e bibliografia. Quando escrevemos, estamos, em igual medida, buscando organizar os pensamentos gerados através das experiências de nossos processos de criação. Seria isso a possibilidade de encontrar e gerar conexões, assim como propõem os filósofos franceses Deleuze e Guatarri, ao dizer que: “qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo” (DELEUZE & GUATARRI, 1995, p.15). O trabalho

pedagógico, em igual medida, funciona como um rizoma atuando por gerar livres conexões de aprendizados e assimilações diversas. Ainda mais se tratando de um trabalho de arte da *performance*, a consciência dos rizomas, advindos de um método cartográfico, possibilita a criação de um trabalho que caminha para além da racionalidade e da previsibilidade, alcançando, por sua vez, esferas múltiplas de experiências, conhecimentos e aprendizados. Daí que vem a importância de legitimar a defesa de uma pedagogia com base no conceito e na experimentação. Segundo Carreira:

Conceituar é outra dimensão do ato criativo. Deve-se lembrar de que por mais que o artista não esteja obrigado a produzir um esforço teórico, e por mais caótico que seja seu processo criativo, ele sempre articula um pensamento que sustenta e justifica sua obra artística. Quando a academia dirige seu olhar para os trabalhos dos artistas do teatro se cria um diálogo com essa zona de produção intelectual que vai além da obra como objeto de fruição. Esse é então um elemento a ser explorado quando refletimos sobre as metodologias de pesquisa em artes cênicas (CARREIRA, 2012, p.24).

Uma vez que a arte da *performance* possui uma inclinação de atenção muito maior no processo de criação do que em seus resultados, a cartografia também seria esse acompanhamento de processo: “Pesquisar é estar sempre em movimento, acompanhando processos que nos tocam e nos implicam, transformando-nos e produzindo mundos. Pesquisar é estar em obra, construindo e construindo-se” (SOUZA & FRANCISCO, 2016, p.813).

Acredito muito na importância de pensar a pesquisa acadêmica como parte integral de nossa experiência de vida em sua multiplicidade. Sendo assim, a metodologia de pesquisa se torna prática, seja a prática da própria experiência de vida, como seja também a prática de escrever e refletir com consciência sobre todas as questões que nos atravessam diariamente.

### **2.3 CONTEXTUALIZANDO O CURSO DE LICENCIATURA EM TEATRO DA UFPEL**

Visto tudo isso, trago agora uma explicitação temporal de minha chegada, permanência e saída da UFPEL. No dia 15 de dezembro de 2015, havia sido publicado o *Edital 076/2015* de

*Abertura de Inscrições*<sup>19</sup>, onde constava uma vaga referente à área de *Pedagogia do Teatro e Estágios Supervisionados*<sup>20</sup>, com carga horária de 40 horas. No dia 3 de fevereiro de 2016, foi publicada a *Homologação de Inscrições*<sup>21</sup> referente à vaga de *Pedagogia do Teatro*. Nos dias 22 e 23 de fevereiro de 2016, foi realizada a *Banca de Seleção*, cuja *Comissão Examinadora* foi composta pelos professores Vanessa Caldeira Leite, Fabiane Tejada da Silveira e Paulo Jose Germany Gaiger. No dia 18 de março de 2016, foi publicado o *Resultado Final*<sup>22</sup>. No dia 11 de maio, assinei o contrato e comecei a trabalhar na presente instituição e permaneci lá até o encerramento do contrato, que se deu no dia 14 de outubro.

Eu cheguei praticamente no meio do primeiro semestre de 2016 e lecionei até a primeira metade do segundo semestre do mesmo ano. No meio disso, houve uma *Ocupação dos Estudantes*<sup>23</sup>, que se iniciou no dia 10 de junho. Isso gerou uma paralisação do final do primeiro semestre e uma modificação do calendário original. Com isso, o segundo semestre teve seu início no dia 16 de agosto<sup>24</sup>.

No momento em que soube do concurso, fiquei muito interessado, visto que há um tempo desejava lecionar em uma Universidade, principalmente se tratando de caráter público e federal. Estava também desmotivado com a minha cidade anterior, Rio de Janeiro, por diversos motivos pessoais e profissionais. Ao saber sobre o concurso, visualizei algumas oportunidades, como: me remunerar melhor; viver em uma outra cidade; conhecer novas pessoas; capacitar melhor o meu currículo; dentre outros motivos que estão alinhados com a minha personalidade de ser curioso, investigativo e aventureiro.

Ao pesquisar sobre a cidade de Pelotas, fiquei bastante fascinado com a cultura local, por

---

<sup>19</sup> Link do *Edital 076*: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/edital-076-professor-substituto/>

<sup>20</sup> Número do *Processo* referente à vaga: 23110.007923/2015-35

<sup>21</sup> Link da *Homologação de Inscrições*: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2016/02/Pedagogia-do-Teatro-e-Estagio-Supervisionado.pdf>

<sup>22</sup> Link do *Resultado Final*: <http://concursos.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2016/03/Edital-12-resultado-final.pdf>

<sup>23</sup> Reportagem sobre a *Ocupação dos Estudantes*: <https://diariodamanhapelotas.com.br/site/ufpel-ocupacao-promove-aulas-publicas/>

<sup>24</sup> Inclusive interessante notar que, mesmo durante a *Ocupação*, algumas aulas se mantiveram de maneira esporádica. Dentre elas, é interessante mencionar que ministrei algumas oficinas de *performance* para turmas conjuntas, como possibilidades de se pensar a arte da *performance* como viés de resistência e questionamento social diante das reivindicações que estavam sendo colocadas em pauta pelos estudantes.

se tratar de um município na região sul do Rio Grande do Sul, estando a 250 km de Porto Alegre e muito próximo de nosso país vizinho, o Uruguai. Ao visitar a cidade para fazer o processo seletivo, fiquei encantado com a beleza do centro histórico. Conversando com as pessoas, fui descobrindo que Pelotas já foi a cidade mais rica do Brasil em período histórico da produção de charque. Hoje também é muito conhecida pela cultura do pêssego e do aspargo. Ao mesmo tempo, visitando museus, bibliotecas e centros culturais da região, descobri sobre a cultura da escravidão, que se consolidou de forma intensa por conta da cultura da charqueada. Minhas primeiras impressões de Pelotas foram muito positivas por conta de sua beleza histórica, pela tradição ainda presente no vocabulário linguístico e pela simpatia de todos os habitantes, ao me receberem tão positivamente. Hoje é considerada a terceira cidade mais populosa do Rio Grande do Sul, contando com uma média de 443 mil habitantes e uma área de 1.609 quilômetros quadrados<sup>25</sup>.

Assim que cheguei no curso, fui muito bem recebido pelos professores, pela secretaria e pela coordenadora da época: Maria Amélia Gimmler. Foi nesse momento que recebi as ementas oficiais das disciplinas e o *Projeto Político Pedagógico*<sup>26</sup> do curso.

**Tabela 3: Quadro de Dados de Identificação do Curso de Licenciatura-Teatro da UFPEL<sup>27</sup>**

Curso: Teatro-Licenciatura - cod. 5300	
Unidade: Centro de Artes – UFPel	
Endereço: Rua Alberto Rosa, 62, Porto - Pelotas	Fone: + 55 5332845513
	Site: <a href="https://institucional.UFPel.edu.br/cursos/cod/5300">https://institucional.UFPel.edu.br/cursos/cod/5300</a>
	E-mail: <a href="mailto:teatro.ufpel@gmail.com">teatro.ufpel@gmail.com</a>
Diretora da Unidade: Úrsula Rosa da Silva	Gestão: 2017-2020
Coordenador do colegiado: Paulo José Germany Gaiger Daniel Furtado Simões da Silva	Gestão: 2016-2018 2018-2020

<sup>25</sup> Muitas dessas informações específicas foram retiradas do: (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.8).

<sup>26</sup> Link do *Projeto Político Pedagógico* do Curso: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2020/11/PP-Teatro-Noturno-com-anexos-23nov2020.pdf>

<sup>27</sup> (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.12).

<b>Fernanda Vieira Fernandes</b>	<b>2020-2022</b>
Número de Vagas do Curso: 55 <sup>1</sup> (SISU) + PAVE Vagas ofertadas: 25 <sup>2</sup> (SISU) + PAVE	Modalidade: presencial
Regime Acadêmico: semestral	Carga Horária Total: 3150 horas
Turno de Funcionamento: noturno	Tempo de Integralização: Mínimo: 8 semestres Máximo: 14 semestres <sup>3</sup>
<b>Titulação Conferida: Licenciado em Teatro</b>	
<b>Ato de autorização do Curso:</b> Curso criado pela portaria 1559 de 06 de outubro de 2010. Processo: 23110003023/2008-90	
<b>Reconhecimento do Curso:</b> Curso reconhecido pela Portaria nº 547 de 12/09/2014. Publicada no D.O.U. de 16/09/2014.	
Resultado do ENADE no último triênio:	
<b>Conceito de Curso (CC):</b> 4 - Avaliação in loco realizada em 22 e 23 de abril de 2019.	
<b>Formas de ingresso:</b> Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM; Programa de Avaliação da Vida Escolar – PAVE; Abertura de vagas específicas para estudantes indígenas e quilombolas; Resolução COCEPE nº 24, de 25 de agosto de 2016, que dispõe sobre os critérios e procedimentos de seleção de ingresso nas modalidades reopção, reingresso, transferência e portador de diploma de ensino superior da UFPel.	

Quadro 2 - Dados de Identificação do Curso de Teatro-Licenciatura

O *Curso de Licenciatura em Teatro*, do *Centro de Artes da Universidade Federal de Pelotas*, iniciou as suas atividades no primeiro semestre de 2008, havendo sido criado no contexto do *Reuni*. Este último foi uma política do governo federal que, na época, buscava ampliar as possibilidades de formação dos institutos públicos de ensino superior. Sobre o *Reuni*, Mônica Dantas, pesquisadora e professora de dança da *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*, diz:

Em 2007 o governo brasileiro lançou um programa educacional denominado *Projeto Reuni*, dentro das políticas do *Partido dos Trabalhadores (PT)*, que estava no poder na época. Um dos objetivos desse programa era a expansão das vagas nas universidades federais, através da criação de novos cursos de graduação. (DANTAS, 2020, p.115, tradução minha<sup>28</sup>)

<sup>28</sup> Ainda que a autora seja brasileira, o artigo original foi publicado apenas em sua versão em inglês. Por isso, para esta Tese, foi feita a tradução desse trecho para o português.

Dentre os objetivos maiores do *Reuni*, podemos assinalar: ampliar ações formativas; expandir áreas de conhecimento; democratizar o acesso ao conhecimento; disponibilizar mais vagas para estudantes em universidades públicas; dentre outros. Como afirma Dantas: “O projeto *Reuni* é outra instância de ação que buscou expandir e democratizar o acesso da população brasileira à universidade pública” (DANTAS, 2020, p.117).

Havia, naquele contexto, um desejo também de ampliar os cursos de licenciaturas para que, com isso, pudessem disponibilizar um maior número de professores para o ensino básico, dentro das orientações do MEC. Existia já, dentro da *UFPEL*, o *Núcleo de Teatro Universitário*, coordenado pela professora Fabiane Tejada. Nesse sentido, já havia condições propícias para a criação consolidada de um curso de teatro. Daí se formou a primeira comissão para conceber o primeiro *Projeto Político Pedagógico do Curso*, quando estiveram presentes as professoras Fabiane Tejada, Carmen Biasoli e Ursula Rosa da Silva.

Nesse contexto inicial, o curso foi criado em formato noturno, com um cronograma de oito períodos, seguindo as recomendações do *MEC*, das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores*<sup>29</sup>, e buscando atender os estudantes que também eram trabalhadores. Nos primeiros anos, o curso contou com um número reduzido de professores no corpo docente, e suas aulas ocorriam em espaços improvisados. Não dando conta de atender a todas as demandas de infraestrutura, em 2016, houve uma redução de cinquenta vagas para vinte e cinco. Além das disciplinas focadas em conteúdos teatrais e pedagógicos, o curso também disponibiliza disciplinas e atividades voltadas para temáticas de diversidade, meio ambiente, gênero, questões indígenas, cultura afro-brasileira, política, dentre outras<sup>30</sup>.

Hoje, em 2021, o curso já completou treze anos. O curso já formou diversos professores

---

<sup>29</sup> Resolução CNE/CP n. 01/2002 e 02/2002).

<sup>30</sup> “Esses conteúdos estão presentes nas seguintes disciplinas obrigatórias: “História do teatro brasileiro I”, “História do teatro brasileiro II”, “Pedagogia do teatro III”, “Arte e cultura afro-brasileira”, “Teatro, educação, ética e meio ambiente” e na disciplina optativa: “Corpo, espaço e visualidades”. Nesse sentido, os estudantes também são estimulados a se matricularem em disciplinas oferecidas por outros cursos que os auxiliem a preencher lacunas de sua formação prévia, especialmente no que se refere à leitura e interpretação de textos e escrita (Leitura e produção textual)” (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.6).

que atuam profissionalmente em âmbitos de ensino formal e não formal, como: escolas públicas e privadas, centros culturais, projetos sociais, *ONGs*. Além disso, o curso formou também artistas de palco e pesquisadores que seguem em cursos de pós-graduação. Um dado interessante é que, além de alunos vindos da própria cidade e de regiões de municípios do Rio Grande do Sul, o curso conta também com um fluxo muito grande de alunos vindos de outros Estados.

Vale constatar também que, conforme o *Projeto Político Pedagógico*<sup>31</sup> (2020, p.14/15), o Curso de Teatro foi implementado na *UFPEL*, no ano de 2008, com o objetivo também de “suprir a lacuna existente na região sul do Estado do Rio Grande do Sul, onde não havia nenhum curso na área de artes cênicas”. Dentro os vários objetivos relevantes do curso, estão:

Também foi criado para suprir a necessidade de professores de teatro para atuarem no ensino fundamental e médio. O Curso forma um docente em teatro, um profissional que tem domínio da linguagem teatral e de seus elementos, estando capacitado a trabalhar no ensino de teatro, tanto na educação formal quanto não formal. O licenciado em teatro pode atuar na educação, na pesquisa e na produção artística. Pode trabalhar em escolas da rede pública e privada; junto aos espaços de ensino informal de teatro, assessorando comunidades, *ONGs*, grupos amadores; em órgãos públicos e em *ONGs* que tenham como objetivo o fomento às artes e ao patrimônio cultural material e imaterial e ao desenvolvimento de políticas para área cultural. Pode desenvolver trabalho artístico solo ou junto a companhias e grupos teatrais, além de criar novas oportunidades de trabalho no campo das artes cênicas. (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.14/15).

Em relação à organização e estrutura curricular do curso, diante de suas limitações e de seus poucos anos de existência, é importante sinalizar que o mesmo se auxilia de colaborações interdisciplinares com outros cursos, como são algumas das disciplinas oferecidas pela *Faculdade de Educação: Fundamentos sócio-histórico-filosóficos da educação; Fundamentos psicológicos*

---

<sup>31</sup> O *Projeto Político Pedagógico* do *Curso de Teatro-Licenciatura* atualmente em vigor está em processo de gradativa extinção, uma vez que será substituído pelo novo Curso de Teatro Licenciatura diurno a partir de 2019.1. (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.4)

*da educação; Educação brasileira: organização e políticas públicas; Educação inclusiva: pedagogia da diferença.* Da mesma forma são os estágios oferecidos pelo curso: *Estágio I, na educação infantil e/ou ensino fundamental; Estágio II, no ensino médio.* O curso conta também com aulas que dialogam com temáticas como diversidade étnico-racial, direitos humanos, cultura afro-brasileira, cultura indígena, gênero, sexualidade, religiosidades, educação ambiental, dentre outros, como são as seguintes disciplinas: *Teatro, educação, ética e meio ambiente; Educação inclusiva: pedagogia da diferença; Libras; Pedagogia do teatro III; História do teatro brasileiro I; História do teatro brasileiro II; Pedagogia do teatro III; Arte e cultura afro-brasileira.* Pode-se mencionar também outras disciplinas optativas que dialogam e complementam essas questões, como: *Abordagens corporais em educação; Corpo e arte na escola; Psicologia das emergências e crises em ambientes educativos; Corpo, espaço e visualidades; Teatro do oprimido e educação popular; Temas transversais: como combater o racismo, o machismo, o sexismo, a lgbtphobia e outras violências no espaço escolar?.* Nessa mesma linha de interdisciplinaridades e complementações de formação, é importante constatar que o colegiado do curso possui relações de produções intensas com a *Coordenação de Inclusão e Diversidade*<sup>32</sup>.

Em relação aos principais componentes curriculares, o curso se organiza em duas áreas: *formação específica e formação complementar.* Em relação ao primeiro, estão incluídos: I - *Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural*, incluindo-se aí as disciplinas optativas; II - *Prática como componente curricular*; III - *Estágio supervisionado.* Já em relação ao segundo, estão incluídos: seminários e estudos curriculares, projetos de iniciação científica, iniciação à docência, residência docente, atividades práticas, monitoria, projetos de extensão, dentre outros.

---

<sup>32</sup> A *Coordenação de Inclusão e Diversidade* possui três núcleos: NUGEN – *Núcleo de Gênero e Diversidade*, NAI – *Núcleo de Acessibilidade e Inclusão* e NUAAD – *Núcleo de Ações Afirmativas e Diversidade*.

**Tabela 4: Quadro Síntese – Estrutura Curricular**

ATIVIDADE	Horas	Créditos
<b>Formação específica:</b>		
I. Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural: 1830 h (disciplinas obrigatórias) + 180 h (disciplinas optativas)	2010	134
II. Prática como Componente Curricular PCC	480	32
III. Estágio supervisionado	450	30
IV Atividades complementares	210	
<b>Carga horária total do curso</b>	<b>3150</b>	

Quadro 3 - Síntese – Carga-horária

**Tabela 5: Matriz Curricular**

## ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DO CURSO TEATRO-LICENCIATURA

Carga horária total do Curso: 3150 horas  
 Carga horária de Formação específica: 2.940 horas  
 Carga horária de Formação complementar<sup>f</sup>: 210 horas

SEM	COD.	DISCIPLINAS	C.H. SEM.	CRÉDITO TEÓRICA	CRÉDITO PRÁTICA	CR TOTAL	PRÉ-REQUISITO
1º	05001009	IMPROVISÃO TEATRAL I	60	2	2	4	-
	05001010	HISTÓRIA DO TEATRO I	60	4		4	-
	05001011	FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM TEATRAL	60	4		4	-
	05001012	EXPRESSÃO CORPORAL I	60	2	2	4	-
	17360021	FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO	60	4		4	-
2º							-
	05001013	IMPROVISÃO TEATRAL II	60	2	2	4	-
	05001014	HISTÓRIA DO TEATRO II	60	4		4	-
	05001015	EXPRESSÃO CORPORAL II	60	2	2	4	-
	17360022	FUNDAMENTOS SÓCIO-HISTÓRICO-FILOSÓFICO DA EDUCAÇÃO	60	4		4	-
	05001016	PEDAGOGIA DO TEATRO I	60	2	2	4	-
3º							-
	05001017	HISTÓRIA DO TEATRO III	60	4		4	-
	05001018	INTERPRETAÇÃO TEATRAL I	60	2	2	4	-
	05001019	EXPRESSÃO VOCAL I	60	2	2	4	-
	17350028	EDUCAÇÃO BRASILEIRA: ORGANIZAÇÃO E	60	4		4	-

		POLÍTICAS PÚBLICAS					
	05001020	PEDAGOGIA DO TEATRO II	60	2	2	4	-
<b>4º</b>	05001021	HISTÓRIA DO TEATRO IV	60	4		4	-
	05001022	INTERPRETAÇÃO TEATRAL II	60	2	2	4	-
	05001023	EXPRESSÃO VOCAL II	60	2	2	4	-
	17360009	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PEDAGOGIA DA DIFERENÇA	60	4		4	-
	05001024	PEDAGOGIA DO TEATRO III	60	2	2	4	-
<b>5º</b>	05001025	DRAMATURGIA	60	4		4	-
	05001026	HISTÓRIA DO TEATRO BRASILEIRO I	60	4		4	-
	05001027	ENCENAÇÃO TEATRAL I	120	4	4	8	-
	05001028	ESTÉTICA TEATRAL	60	4		4	-
	05001029	PEDAGOGIA DO TEATRO IV	60	2	2	4	-
<b>6º</b>	05001030	HISTÓRIA DO TEATRO BRASILEIRO II	60	4		4	-
	05001031	CRÍTICA TEATRAL	30	2		2	-
	05001032	ESTÁGIO I	150	5	5	10	Pedagogia do teatro I 05001016 Pedagogia do teatro II 05001020 Pedagogia do teatro III 05001024 Pedagogia do teatro IV 05001029
	05001033	METODOLOGIA E PRÁTICA DA PESQUISA	60	4		4	-
	05001008	ENCENAÇÃO TEATRAL II	120	4	4	8	Encenação teatral I 05001027
	05001035	TEATRO, EDUCAÇÃO, ÉTICA E MEIO AMBIENTE	30	2		2	-
<b>7º</b>	05001036	PROJETO EM TEATRO I (TCC I)	60	4		4	Metodologia e prática da pesquisa 05001033
	05001037	ESTÁGIO II	150			10	Pedagogia do teatro I 05001016

				5	5		Pedagogia do teatro II 05001020 Pedagogia do teatro III 05001024 Pedagogia do teatro IV 05001029
	05001038	MONTAGEM TEATRAL I	120		8	8	-
	05000762	ARTE E CULTURA AFRO-BRASILEIRA	30	2		2	-
	20000084	LIBRAS I	60	4		4	-
8°	05001039	PROJETO EM TEATRO II (TCC II)	60	4		4	Projeto em Teatro I (TCC I) 05001036
	05001040	ESTÁGIO III	150	5	5	10	Pedagogia do teatro I 05001016 Pedagogia do teatro II 05001020 Pedagogia do teatro III 05001024 Pedagogia do teatro IV 05001029
	05001041	MONTAGEM TEATRAL II	120		8	8	Montagem Teatral I 05001038

O *Projeto Político Pedagógico* do curso aponta uma articulação de interdisciplinaridade entre as disciplinas e seus conteúdos:

A interdisciplinaridade é garantida ainda através da abordagem de conceitos teóricos e técnicas do fazer teatral que são estudadas, praticadas e retomadas em várias disciplinas. Conceitos e práticas desenvolvidos em disciplinas como *Improvisação Teatral I e II* são retomados nas disciplinas de *Pedagogia Teatral* e replicados nos *Estágios*. As técnicas corporais, presentes nas disciplinas de *Expressão Corporal I e II* e *Expressão Vocal I e II* são utilizadas nas disciplinas de Interpretação, cujos conteúdos são retrabalhados nas disciplinas de *Encenação Teatral* e nos próprios estágios; também os conceitos de direção teatral, estudados nas disciplinas de *Encenação Teatral*, são aplicados nas práticas desenvolvidas pelos alunos nas regências dos estágios. (*Projeto Político Pedagógico*, 2020, p.25).

Tabela 6: Quadro de Disciplinas Optativas do Curso

DISCIPLINAS OPTATIVAS DO CURSO	Crédito teórica	Crédito prática	Crédito total	C.H.
Abordagens corporais em educação	4		04	60
Corpo, espaço e visualidades	2	2	04	60
Corpo e arte na escola	4		04	60
Dramaturgia e cinema	4		04	60
Dramaturgia em debate	4		04	60
Estudos de recepção em artes cênicas	2	2	04	60
Estudos em mitologia	4		04	60
Estudos sobre o teatro latino-americano	4		04	60
Iluminação cênica	2	2	04	60
Laboratório de brincadeiras e jogos cênicos	2	2	04	60
Laboratório de criação dramatúrgica	2	2	04	60
Música e teatro	2	2	04	60
O pós-dramático na dramaturgia	2		02	30
Práticas de atuação V	2	2	04	60
Processos coletivos de criação	2	2	04	60
Psicologia das emergências e crises em ambientes educativos	4		04	60
Teatro, cultura e sociedade	4		04	60
Teatro do oprimido e educação popular	2	2	04	60
Temas transversais: como combater o racismo, o machismo, o sexismo, a lgbtphobia e outras violências no espaço escolar?	4		04	60

Tabela 7: Fluxograma do Curso de Teatro –

## Licenciatura com Carga Horária Total de 3150 horas

1ª SEM 300 h	2ª SEM 300 h	3ª SEM 300 h	4ª SEM 300 h	5ª SEM 360 h	6ª SEM 450 h	7ª SEM 420 h	8ª SEM 330 h
Improvisação Teatral I 60 h	Improvisação Teatral II 60 h	História do Teatro III 60 h	História do Teatro IV 60 h	Dramaturgia 60 h	História do Teatro Brasileiro II 60 h	Projeto em Teatro I 60 h	Projeto em Teatro II 60 h
História do Teatro I 60 h	História do Teatro II 60 h	Interpretação Teatral I 60 h	Interpretação Teatral II 60 h	História do Teatro Brasileiro I 60 h	Crítica Teatral 30 h	Montagem Teatral I 120 h	Montagem Teatral II 120 h
Fund. Linguagem Teatral 60 h	Expressão Corporal II 60 h	Expressão Vocal I 60 h	Expressão Vocal II 60 h	Encenação Teatral I 120 h	Encenação Teatral II 120 h	Arte e Cultura Afro-brasileira 30 h	Estágio III 150 h
Expressão Corporal I 60 h	Pedagogia do Teatro I 60 h	Pedagogia do Teatro II 60 h	Pedagogia do Teatro III 60 h	Pedagogia do Teatro IV 60 h	Estágio I 150 h	Estágio II 150 h	
Fund. Psicológicos da Educação 60 h	Fund. Séc.Hist.Fil. da Educação 60 h	Ed. Brasileira: Org. e políticas públicas 60 h	Educação Inclusiva: Ped. da diferença 60 h	Estética Teatral 60 h	Metodologia e Prática da Pesquisa 60 h	LIBRAS I 60 h	
					Teatro, Educação, Ética e Meio Ambiente 30 h		
Optativas (ao longo do curso) 180 h							
1- Conteúdos Curriculares de Natureza Científico-Cultural: 1830 horas + 180 h (disciplinas optativas) = 2010 horas				2 – Prática como Componente Curricular PCC: 480 horas		3 – Estágio supervisionado: 450 horas	
DISCIPLINAS OBRIGATORIAS: 2760 horas DISCIPLINAS OPTATIVAS: 180 horas FORMAÇÃO COMPLEMENTAR: 210 horas TOTAL: 3150 horas							

Em todos os quadros e tabelas apresentados acima, podemos ver que o curso possui uma diversidade rica de conteúdos e componentes curriculares, porém, em nenhum momento está sinalizada a palavra *performance*, nem sequer conteúdos relativos à mesma.

Isso me provocou pensar como eu poderia articular a prática com a teoria performativa em diálogo com os conteúdos e ementas oficiais das disciplinas que fui convocado a ministrar: *Fundamentos da Linguagem Teatral e Pedagogia do Teatro I, II, III e IV*. Estas disciplinas, em consonância com as outras disciplinas de *Estágios*, demonstram “o estudo e as vivências das principais metodologias de ensino de teatro, a elaboração de planejamentos pedagógicos, o diagnóstico da área nos currículos escolares e a compreensão da escola e suas relações sociais e políticas”(Projeto Político Pedagógico, 2020, p.36). Ou seja, são as disciplinas bases para a formação do artista em sua futura docência, daquilo que se compõe como o eixo central da

licenciatura.

As práticas prioritárias (que serão abordadas no próximo capítulo), e que são aqui analisadas nessa Tese, ocorreram no período em que lecionei como professor substituto da *UFPEL*; já os depoimentos dos estudantes que delas participaram foram coletados posteriormente, durante os anos de 2016, 2017 e 2018. Nas entrevistas, foram usados diferentes meios: alguns alunos foram entrevistados pessoalmente, outros por meio de videoconferência, outros por meio de áudio e ligação, outros por formulário *online*, de acordo com a opção de preferência e viabilidade de cada entrevistado.

Durante o período em que lecionei na *UFPEL*, como costume proceder nas experiências pedagógicas em geral, busquei registrar, através de documentos, fotos, vídeos e áudios, todas as etapas dos processos de criação das aulas. Ainda que, naquele momento, eu não tivesse consciência de que todo esse material comporia parte das análises desta presente Tese de Doutorado, assim como em todas as experiências artístico-pedagógicas, eu sempre me coloquei nesse lugar de uma *observação participante*, em que o artista-professor “não é apenas um espectador do fato que está sendo estudado, ele se coloca na posição e ao nível dos outros elementos humanos que compõem o fenômeno a ser observado” (RICHARDSON et al., 2007, p.261).

Posteriormente, já cursando o Doutorado, direcionei o interesse tendo como base o tema da *performance* e da pedagogia, e o olhar atualizado sobre o material produzido na *UFPEL*, mediado por teorias da educação, da arte da *performance*, das artes cênicas e da pedagogia do teatro, culminando na elaboração desta Tese. A ideia de complementar os dados com depoimentos de alunos que participaram da experiência motivou-me a criar roteiros específicos para as entrevistas e questionários, na perspectiva de estabelecer diálogos com os alunos, compreendendo-os como vozes interlocucionárias sensíveis e ativas desta pesquisa. De acordo com o pesquisador André Carreira, uma das maiores possibilidades da arte é “a construção de processos intersubjetivos para a criação de novos objetos da cultura, novas falas sobre o mundo, e a geração de territórios estéticos. A arte pode ser compreendida como uma fala que nos lembra quem somos” (CARREIRA, 2012, p.25). Tendo como base esta perspectiva, defendemos aqui a importância de incorporar diversos olhares participantes da experiência, como uma possibilidade de expandir essa relação entre a subjetividade e a visão objetiva dos depoimentos coletados em prol de uma

construção de pensamento e reflexão apoiada por dados relevantes sobre o vivenciado.

Inicialmente, durante o primeiro período do Doutorado, no segundo semestre de 2016 e início de 2017, cursei uma disciplina eletiva intitulada *Aprendizagem Inventiva*, ministrada pela Prof. Dra. Silvia Balestreri, a partir da qual trabalhamos sobre o conceito homônimo de Virginia Kastrup. Para esta disciplina, como trabalho final, escrevi um artigo tendo como base os resultados dos processos de criação e trabalhos dos alunos desenvolvidos em disciplinas na UFPEL, principalmente tendo como foco as experimentações de *deriva urbana* e *performances* realizadas em espaços públicos, com a turma de *Pedagogia do Teatro III*. Aproveitei esta oportunidade e coletei, na época, depoimentos de alguns alunos do quarto período, com os quais havíamos desenvolvido experiências de *performances*, ao explorar os espaços da cidade como pesquisa e laboratório de criação. Naquele momento, enviei por *email* e por mensagens virtuais um formulário com um roteiro de perguntas para quatro alunos (Mario Celso Júnior, Roberta Vieira, Luciana Ávila, Wesley Fróis). Este é o *Modelo de Entrevistas 1*, que se encontra ao final (em *Anexos*). Estas entrevistas foram realizadas entre março e abril de 2017.

Em seguida, após a finalização da escrita do artigo para a disciplina, estando animado pelo início da coleta de depoimentos, ampliei e melhorei este questionário que enviei, posteriormente, para outros alunos. O objetivo daquele momento era adiantar o máximo de entrevistas possíveis, preocupado em ter depoimentos com um espaçamento de tempo recente entre o término das experiências das disciplinas (outubro de 2016, que foi a data de encerramento do contrato que possuía com a UFPEL) e o andamento deste Doutorado. Para esta segunda etapa, mais aprimorada, decidi agendar entrevistas com mais alunos, realizando, dessa vez, encontros em modo de videoconferência. Para isso, utilizei dispositivos como *Skype*, *Hangout* e *Vídeo-Messenger*. Busquei me adaptar com os recursos de preferência de cada entrevistado. O objetivo dessa vez era experimentar um viés de conversação, permitindo extrair, assim, mais dados dos entrevistados na medida em que as perguntas do *Modelo de Entrevistas 1* funcionassem como uma estrutura aberta para que daí surgissem novas perguntas de acordo com as falas dos entrevistados. Este método é conhecido como *entrevista guiada*, em que o pesquisador-entrevistador sabe “previamente os aspectos que desejar pesquisar e, com base neles, formula alguns pontos a tratar na entrevista” (RICHARDSON, 2007, p.212), permitindo que o roteiro de perguntas funcione mais como um guia aberto para novas interlocuções possíveis.

Neste tipo de procedimento específico de entrevista, é preciso que o pesquisador-entrevistador desenvolva uma “escuta ativa e com a atenção a todas as informações prestadas, quaisquer que sejam elas, intervindo com discretas interrogações de conteúdo ou com sugestões que estimulem a expressão mais circunstanciada de questões que interessem à pesquisa” (CHIZZOTTI, 2001, p.93).

Estas entrevistas ocorreram entre abril e novembro de 2017. Optei por realizar as entrevistas em modo de videoconferência, uma vez que, nesse momento, eu já estava morando em Porto Alegre. Além da distância física, já estava trabalhando para uma empresa educacional e cultural de São Paulo na qual, desde então até o presente momento, já criamos uma série de cursos online de artes cênicas. Com estes novos conhecimentos em modalidade de ensino à distância, adquiridos desde 2016, optei por utilizar a tecnologia como recurso de pesquisa e criação compreendendo que a mesma está em alta sintonia com o perfil de público que são aqui entrevistados: a maioria jovens estudantes, entre dezoito e vinte e cinco anos, e algumas pessoas que circulam entre a faixa etária dos vinte e cinco aos quarenta anos. Nesta segunda fase, entrevistei: Grégori Eckert, Juliana Caroline, Bruna dos Anjos, Rafael Bueno, Felipe Cremonini, Samuel Pretto, Márcio Mariot, Verônica Díaz, Roberta Postale, Marcos Kusner, Patrícia, Fabbro Bicoski e Nay Costa. A maioria deles fazia parte dos alunos do quarto período com os quais desenvolvi trabalhos na linha de *estética relacional* e *deriva urbana* engatando assim na experiência do *Modelo de Entrevistas 1*. Parte desses alunos (Felipe Cremonini, Samuel Pretto, Mário Mariot), além das experiências de *estética relacional* e *deriva urbana*, tiveram também aula comigo no terceiro período, quando experimentamos procedimentos de *performances* alinhadas com *autobiografia*, *biodrama*, *estímulo composto* de John Sommers (2011) e *Jogos de Aprendizagem* de Brecht (KOUDELA, 2008), o que me permitiu também incorporar novas perguntas específicas sobre este trabalho. Neste momento, entrevistei também dois alunos do quinto período (Grégori Eckert e Juliana Caroline) e um aluno do primeiro período e segundo período (Nay Costa), o que me permitiu já, nesta etapa, esboçar questões do que seriam os *Modelos de Entrevista 2 e 3*.

Estar em contato com todos esses alunos me possibilitou rever algumas das minhas questões, refazendo, assim, um trajeto de memórias em relação às experiências propostas e à maneira como elas foram assimiladas por cada um dos participantes. Trabalhar diretamente sobre

as impressões diante dessas experiências vividas é uma forma muito interessante de:

Abordar a pesquisa como um ato de criação artística, construindo nosso olhar de investigação com um olhar de alguém que cria a própria noção de teatro. Devemos ter a ambição de intervir no curso das experiências criativas, e compartilhar com estas, procedimentos e visadas. É necessário aprender com quem realiza, e dividir com estes, formas de leitura do objeto criativo. Isso pode ser muito importante limitando olhares autoritários, que têm a vocação para encontrar nos objetos estudados aquilo que se procura previamente (CARREIRA, 2012, p.26).

Ao trabalhar sobre a cartografia, buscar a interlocução com esses depoimentos me possibilitou a expansão de uma metodologia dialógica, capaz de assimilar as impressões como dados relevantes de um processo artístico, “pois no nosso campo se trata de realizar pesquisas experimentais que têm como principal foco a gestação de novas poéticas. Este é nosso lugar preferencial, ainda que não exclusivo” (CARREIRA, 2012, p.27).

Esta segunda fase tomou mais tempo e gerou um trabalho mais longo, visto que foi necessário fazer os agendamentos das entrevistas, realizar cada entrevista em modo de encontro, arquivar os vídeos em plataformas de pesquisa, dentre outros. Oito meses depois, em julho de 2018, estando já morando na cidade de São Paulo, decidi finalizar as últimas entrevistas abarcando, assim, também mais alunos do primeiro, do segundo e do quinto período, conseguindo, com isso, ter um panorama de depoimentos com alunos de todas as disciplinas que havia ministrado na *UFPEL*. Para esta terceira fase das entrevistas, optei por usar o *Google Formulário*, outro recurso que já vinha trabalhando nas modalidades de cursos online para uma das empresas que presto serviços como supervisor pedagógico. Com este procedimento, entrevistei os seguintes alunos: Márcia Monks, Johann Bordalo Ossanes, Athila Cassuriaga, Melánie Wrege, Larissa Maurano, Nicolás Beidacki, Ismáiler Borges e Rodrigo Leal Dias. Escolhi este procedimento pois a coleta de dados é muito mais rápida, armazenando as respostas enviadas em uma nuvem virtual, além de permitir também que eu tenha acesso estando em qualquer local com um dispositivo tecnológico e conexão com internet. Além disso, o *Google Formulário*, desenvolvido como uma das maiores ferramentas de dados e coleta de pesquisas online, permite que o entrevistado responda às questões

estando em seu próprio espaço, com conforto e intimidade para expor seus pensamentos e opiniões. Isso facilitou, inclusive, a transposição desses dados para o *Apêndice* desta pesquisa, uma vez que não necessitou da transcrição dos depoimentos, apenas uma revisão e conversão das perguntas e respostas em um modelo de arquivo em formato *pdf*.

É importante destacar que, para todas as entrevistas, utilizei procedimentos de autorização de uso de depoimentos e de imagens. Nos *e-mails*, nas mensagens enviadas, nas entrevistas registradas em vídeos e áudios, iniciei todas as comunicações explicitando melhor sobre o que se trata esta pesquisa e o motivo da escolha e da expectativa de contribuição específica daquele aluno. Logo antes de iniciar as perguntas, comuniquei sempre o seguinte texto: *Ao responder o questionário, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte da minha ação como pesquisador Davi Giordano, nesta Tese e nas finalidades de pesquisa, cujo objetivo maior é produção de conhecimentos científicos que possam ampliar o campo da educação e das artes cênicas*. Utilizei este mesmo procedimento no texto de apresentação do *Google Formulário* e nas mensagens enviadas por *email* e virtualmente para todos. Para isso, documentei tanto os registros de todas as comunicações como também o consentimento e autorização dos entrevistados. Esses *Modelos de Autorização* estão devidamente disponibilizados nos *Anexos*, ao final do trabalho.

Ao todo foram vinte e três entrevistas realizadas. Seis entrevistas aplicadas com alunos do primeiro e do segundo período. Sete entrevistas realizadas com alunos que cursaram disciplinas consecutivas ministradas por mim no terceiro e no quarto períodos. Seis alunos do quarto período. Quatro alunos do quinto período<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup> No momento de realização das entrevistas, dos vinte e quatro entrevistados, quatorze são homens *cis*, nove mulheres *cis* e uma mulher *trans*. Vinte e um estavam na faixa entre os dezoito e vinte e oito anos, enquanto os três outros estavam na faixa dos trinta e cinco e quarenta e cinco anos. O transcurso dessa pesquisa se deu ao longo de quatro anos posteriores à minha experiência dentro da instituição universitária da *UFPEL*, motivo pelo qual hoje os alunos estão com outras idades. E dois deles se converteram ao não-binarismo, questão interessante pelo fato de estarem no curso de artes cênicas, e também por evidenciar um crescimento forte de questões de gênero dentro das universidades públicas.



**Fig. 13:** Imagem com fotos dos alunos da *UFPEL* entrevistados para esta Tese. Imagens coletadas de suas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*). Edição: Davi Giordano.

**Tabela 8: Quadro com entrevistas**

<b>Entrevistado</b>	<b>Período</b>	<b>Data</b>	<b>Formato de Entrevista</b>
Mario Celso Pereira Júnior (A1)	Quarto	10/04/2017	<i>Email</i>
Roberta Vieira (A2)	Terceiro e Quarto	15/04/2017	Videokonferência por <i>Skype</i>
Luciane Ávila (A3)	Quarto	16/03/2017	<i>Email</i>
Wesley Fróis (A4)	Quarto	15/03/2018	<i>Email</i>
Rodrigo Leal Dias (A5)	Primeiro e Segundo	06/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Larissa Maurano (A6)	Primeiro e Segundo	06/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Mélanie Wrege (A7)	Primeiro e Segundo	22/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Nicolas Beidacki (A8)	Primeiro e Segundo	03/08/2018	<i>Google Formulário</i>
Márcia Monks Jaekel (A9)	Quinto	08/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Johann Bordalo Ossanes (A10)	Quinto	17/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Athila Cassuriaga (A11)	Quarto	16/07/2018	<i>Google Formulário</i>
Grégori Eckert (A12)	Quinto	12/03/2017	Videokonferência por <i>Google Meeting</i>
Juliana Caroline da Silva (A13)	Quinto	07/04/2017	Videokonferência por <i>Google Meeting</i>
Bruna dos Anjos Gomes (A14)	Quarto	05/05/2017	Videokonferência por <i>Google Meeting</i>

Marco Antonio Duarte (A15)	Quinto	10/06/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Patrícia Cardona (A16)	Primeiro e Segundo	06/07/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Sá Pretto (A17)	Terceiro e Quarto	04/07/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Roberta Postale (A18)	Terceiro e Quarto	08/08/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Grazielle Bessa (A19)	Quarto	10/08/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Felipe Cremonini (A20)	Terceiro e Quarto	10/08/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Rafael Bueno (A21)	Quarto	03/10/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Verônica Díaz (A22)	Terceiro e Quarto	12/11/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>
Márcio Mariot (A23)	Terceiro e Quarto	15/11/2017	Videoconferência por <i>Google Meeting</i>

As entrevistas não foram colocadas exatamente na ordem de realização, e sim na ordem da transcrição e tratamento de documentação sobre cada material criado. Esta tabela de dados dos entrevistados auxilia na identificação de cada aluno com sua respectiva sigla (A1, A2, A3 etc), que serve como simplificação para os depoimentos que serão utilizados nos capítulos posteriores. Para o corpo de argumentação da Tese foram mencionados apenas os principais trechos das entrevistas, focando assim nas sínteses e pontos de atenção que colaboram para a sustentação das análises conferidas. As entrevistas integrais, em suas transcrições, se encontram no *CR Code*, que vem na última parte dos *Anexos* desta Tese, constituindo um dossiê de cento e três páginas. A transcrição e edição completas dos dados coletados por meio de *e-mails*, *google formulários*, entrevistas presenciais e videoconferências somam um tempo bastante acentuado de horas e atenção de trabalho. Tudo isso resultou na construção de um campo dialógico, a partir do qual a pesquisa se

amplia com múltiplas visões correlacionadas por experiências de arte e educação, de ensino e aprendizagem, provocando a construção de um conhecimento científico mais amplo e aprofundado.

Este tipo de procedimento permite o levantamento de dados com possibilidade de um maior desenvolvimento do processo de análise e escrita científica. Na perspectiva de Haseman, não devemos fazer uma “separação impermeável entre pesquisa qualitativa e pesquisa performativa” (HASEMAN, 2015, p.48), uma vez que uma deriva da outra e que ambas podem somar contribuições dialógicas:

Fica claro que a pesquisa performativa irá se mover para além das atuais práticas da pesquisa qualitativa, para que, a fim de fazer o seu trabalho, novas estratégias e métodos precisam ser (e alguns têm sido) inventados. As novas estratégias e métodos são ditados pelos fenômenos que estão sendo investigado, e o reconhecimento de que o repertório atual de ferramentas metodológicas quantitativas – particularmente a prosa discursiva – não irá acomodar completamente o excedente de operações e resultados emocionais e cognitivos levantadas pelo praticante (HASEMAN, 2015, p.49).

## 2.4 PESQUISA-CARTOGRÁFICA COMO ENGAJAMENTO PESSOAL-SOCIAL

Carole Gray, em seu artigo *Inquiry through practice: developing appropriate research strategies*, diz que a pesquisa iniciada pela prática está composta por dúvidas, problemas e desafios, que são identificados e formatados pelas necessidades dos praticantes, os quais utilizam estratégias e metodologias específicas que lhe são familiares (GRAY, 1996, p.3). Nessa mesma analogia, André Carreira também defende que um dos principais papéis do artista é produzir conceitos, principalmente através do fazer, uma vez que “sempre há articulação de pensamentos que sustentam a obra artística” (CARREIRA, 2012, p.12).

A autora refere-se à importância de assumirmos as dúvidas e os problemas em nossa pesquisa, sem desviá-los, como se fossem falhas de nosso trabalho como pesquisador. Nesse sentido, é incorporada aqui a noção de uma *investigação biográfica/autobiográfica/narrativa*

(HASEMAN, 2006, p.49). Com isso, a escrita se torna também um método de observação sobre a experiência pessoal enriquecendo, por sua vez, as possibilidades de práticas futuras. Estas indagações trazem outras perspectivas de cientificismo sobre a produção artística, como aponta Haseman (2015, p.51):

Parece certo que a pesquisa performativa vai se tornar cada vez mais importante como uma abordagem metodológica através das artes, humanidades e ciências sociais. Pesquisa performativa – enquanto tem sido alimentada pelas práticas de artistas/ pesquisadores, e é o paradigma de investigação mais apropriado para todas as formas de prática artística. (HASEMAN, 2015, p.51).

As ideias apresentadas, neste capítulo, me dão a sustentação metodológica para explicitar os caminhos desta pesquisa, na qual a prática não é apenas objeto de estudo, como é também o próprio método de pesquisa, alinhado a estratégias que elaboro como autor, *sujeito-reflexivo*, que propõe um discurso baseado numa voz pessoal, aquela que observa as próprias memórias. Possuo o desejo de vincular arte, pesquisa e criatividade propondo uma metodologia específica de ensino-aprendizagem da *performance* no contexto da formação de professores, passível de desenvolvimento em contextos diversos de educação formal e não-formal.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem querer ao mundo ou com seu desamor a vida” (FREIRE, 1993, p. 79/80).

A citação acima de Paulo Freire se justifica na medida em que o autor, em grande parte de suas obras, se posicionou como um pesquisador autobiográfico, ou seja, aquele que falava muito sobre o que vivia, transformando tais experiências em suas bases mais concretas de produção reflexiva e científica para o viés educacional. Da mesma forma, esta Tese é criada com base em princípios de uma pesquisa autobiográfica e auto formativa, uma vez que reflito sobre

experimentos e práticas desenvolvidos ao longo de minha trajetória enquanto artista e professor, pensando em atravessamentos possíveis entre os campos pessoal, artístico e pedagógico. Esse tipo de pensamento está articulado também com a noção de *autonomia* (FREIRE, 2004), a partir da qual podemos caracterizar uma forma autodidata de construir o seu próprio caminho enquanto artista, educador, escritor, pensador, e tantas outras ocupações que nos constituem nessa experiência múltipla de produções e possibilidades de criação enquanto professores e fazedores de artes cênicas.

O campo autobiográfico e auto formativo é aquele que permite compreender a metodologia deste trabalho, vindo de que forma a minha trajetória individual ganha e também adquiriu ressonância no contato com os outros, sejam os alunos, e também outros professores, com quem tive contato ao longo de todos esses anos. É nessa busca pelo outro que se completa esta pesquisa, é nessa possibilidade daquilo que denomino como *autonomia urgente* por pontes de contato, valorizando o outro como extensão necessária da experiência, que assim qualifico:

Para mim é impossível compreender o ensino sem o aprendizado e ambos sem o conhecimento. No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem primeiro que saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado. (FREIRE, 2003, p. 79).

Tendo como base os pensamentos de Paulo Freire, defendo que toda relação significativa de ensino-aprendizagem é aquela pautada na conexão gerada entre professor e alunos, tendo os materiais humanos de ambos os lados como forças motrizes dos trabalhos desenvolvidos dentro e fora da sala de aula. Partir de nossas essências, memórias, experiências, desejos e buscas é a maior possibilidade de gerar um compartilhamento de aprendizados, resultando na constituição performativa de camadas com base nas propostas educativas em questão. Ao adentrar espaços e contextos pedagógicos, sou sempre movido pelas inquietações que provocam as minhas questões subjetivas, estas, por sua vez, forças de ação sobre o momento presente. Somente tenho condições

de provocar o outro sobre as mudanças de si quando eu também estou mobilizado por inquietações diversas.

Sendo assim, os *processos pedagógicos* são, por sua vez, também *processos dialógicos*, vivenciados a partir da construção de um campo comum de liberdade:

O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar reconhecer. (FREIRE, 2003, p. 47).

Educador e educandos, ambos são sujeitos ativos de um processo de construção de ensino-aprendizagem, conferindo, com isso, uma dimensão performativa ao que está sendo proposto. É com este mesmo intuito que também escrevo esta Tese, buscando inspirar que outros também se questionem e reinventem suas possibilidades de vivenciar e multiplicar a arte no mundo.

Pensando principalmente no caso de artistas e professores de artes cênicas, sendo tanto aqueles que trabalham em âmbitos de ensino formal, como também aqueles que se desempenham em instituições de ensino não formal, ou até mesmo aqueles que se desempenham simultaneamente nos dois, em todos esses casos, estamos sempre mobilizados por sentidos de uma *educação transformadora*, assim como preconiza Paulo Freire (1982). Estamos, assim, atravessados tanto por múltiplas subjetividades como também por múltiplas questões sociais. É justamente quando nos colocamos em sensibilidade com as questões reais, que nos atravessam, que conseguimos adentrar experiências significativas de aprendizado. Da mesma forma é colada a questão da *experiência* como uma das bases pilares da formação humana:

O característico básico de hábito é o de que toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências (DEWEY, 1976, p. 25- 26).

John Dewey, importante filósofo e pedagogo norte-americano, defensor do pragmatismo no campo da educação, traz a ideia de *experiência* como *rede de transformação*. Isso possui sintonia com a ideia de *devir* e de *rizoma*, assim como são apresentadas pela teoria de Gilles

Deleuze e Félix Guattári (1997), em que o sujeito precisa estar aberto e disponível para ser afetado e atravessado pela necessidade de conhecer, experimentar e multiplicar aquilo que também Jorge Larrosa Bondía denomina como *territórios de passagem*: “algo como uma superfície sensível daquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos [...]. O sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2002 p. 24).

Assumindo a qualidade de um *sujeito da experiência*, situo o leitor para a compreensão da arte da *performance* em diálogo com as referências que foram atravessando a minha formação e prática profissional, enquanto artista e professor de artes cênicas. Explícito, a partir disso, alguns conceitos, noções e teorias sem que, para isso, eu busque dar conta de toda a história da *performance*. Por outro viés, busco entrecruzar referências possibilitando um panorama teórico que sustente as práticas aqui apresentadas e analisadas, assim como, através delas, consigo evidenciar as linhas e características que marcam com mais características um viés de trabalho performativo, assim como estes afetam por sua vez as práticas pedagógicas que desenvolvi com os alunos da *UFPEL*.

**EXPANDINDO A ARTE DA PERFORMANCE  
NA FORMAÇÃO DE ARTES CÊNICAS**

### 3. SOBRE O TERCEIRO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresento as bases curriculares e ementas oficiais do curso de *Licenciatura em Teatro* da UFPEL e de como busquei entrelaçar esses princípios com a arte contemporânea e a arte da *performance*, resultando em práticas e metodologias diferenciadas. Para isso, aprofundo uma reflexão sobre a noção de *práxis*, vinculada a processos de criação performativos, situando com mais propriedade as discussões sobre as linhas específicas de *estética relacional* e *deriva urbana*. Com isso, dimensiono ambas as linhas como potenciais desenvolvimentos experimentais para as vivências de ensino-aprendizagem, aprofundando a reflexão e análise que desenvolvi com os alunos da UFPEL.

#### 3.1 INSERINDO PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE NO CONTEXTO CURRICULAR DA LICENCIATURA EM TEATRO.

O centro de reflexão desta Tese contempla um estudo teórico-prático desenvolvido com alunos do Curso de *Licenciatura em Teatro* da UFPEL (*Universidade Federal de Pelotas*), a partir de uma experimentação artístico-pedagógica, com base nas disciplinas de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, *Pedagogia do Teatro I, II, III e IV*. Apresento o desenvolvimento sobre este trabalho para, posteriormente, concentrar-me em uma análise sobre a disciplina específica de *Pedagogia do Teatro III*. A proposta se originou com o objetivo de experimentar uma mistura curricular entre os conteúdos originais da disciplina de *Pedagogia do Teatro III* (cuja temática é *teatro em comunidades*) com conteúdos específicos de *estética relacional* e *deriva urbana*, e suas implicações estéticas e poéticas desenvolvidas pelos alunos.

Para iniciar toda esta análise, abaixo, disponibilizo as ementas e os currículos oficiais das disciplinas ministradas para, em seguida, explicitar as análises e diálogos colaborativos que desenvolvi com a arte da *performance*.

Tabela 9: Caracterização da Disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*

CURSO/SEMESTRE	Curso de Teatro-Licenciatura/1º Semestre
DISCIPLINA	<b>FUNDAMENTOS DA LINGUAGEM TEATRAL</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	-
CÓDIGO	05001011
UNIDADE	Centro de Artes
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 h
CRÉDITOS	04
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	Teórica: 60 h
ANO/SEMESTRE	1º/1º
PROFESSOR RESPONSÁVEL	Ney Roberto Váttimo Bruck

OBJETIVOS	<p>Introduzir a discussão sobre o que é arte e o que é teatro. Debater os elementos da linguagem teatral a partir da tríade fundamental: ator, texto e espectador.</p> <p>Compreender a peça teatral como experiência estética.</p> <p>Introduzir a discussão sobre as relações do teatro com a história do pensamento educacional e com os outros campos das artes (artes visuais, música, literatura, arquitetura, cinema, etc).</p>
EMENTA	A especificidade do fenômeno teatral: a tríade fundamental do teatro. As relações do teatro com outros campos da arte. A abordagem triangular no ensino das artes.
PROGRAMA	<p>1.13. Programa:</p> <p>1.FUNDAMENTOS</p> <p>1.1 O que é teatro? Quais são as suas especificidades</p> <p>1.2 A tríade fundamental: texto-ator-público x ator-público-intenção estética</p> <p>1.3 Os gêneros teatrais</p> <p>1.4 Elementos essenciais: ator, encenação, voz, gesto, cenário, figurino, maquiagem, iluminação, sonoplastia, música e recepção teatral</p> <p>1.5 O palco, a rua e o corpo: cenários contemporâneos.</p> <p>2. ARTES</p> <p>2.1. Interpretação estética: cultura, arte e teatro</p> <p>2.2. Não é arte, quem disse?</p> <p>2.3 Os caminhos da fruição estética: o artista, a obra, o público</p> <p>2.4 Teatro e transdisciplinaridade: fotografia, vídeo e cinema; artes visuais, escultura e arquitetura; literatura, dança e música; psicologia da arte e criatividade.</p> <p>4. LINGUAGEM TEATRAL E EDUCAÇÃO</p> <p>4.1. As teorias na prática: a abordagem triangular e a cultura contemporânea</p> <p>4.2. Teatro em ambientes educativos: arte-educação, pedagogias da arte, arteterapia, teatro em organizações públicas e privadas</p> <p>4.3. Tendências atuais do teatro e linguagens virtuais</p> <p>4.4 O corpo, o espaço e as possibilidades de resignificação do meio.</p>
BIBLIOGRAFIA	<p>BÁSICA:</p> <p>BARATA, Jose Oliveira. <i>Estética teatral</i>: antologia de textos. Lisboa: Moraes Ed. Secretaria de Estado da Cultura, 1981.</p> <p>GUINSBURG, J. <i>Stanislavski e o teatro de arte de Moscou</i>: do realismo externo ao Tchekhovismo. São Paulo: Perspectiva, 1985.</p> <p>ROUBINE, Jean-Jacques. <i>A linguagem da encenação teatral</i>, 1880-1980. 2ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 1998.</p>

	<p>COMPLEMENTAR:</p> <p>ARAUJO, Inês Lacerda. <i>Do signo ao discurso</i>: introdução à filosofia da linguagem. São Paulo: Parábola, 2004.</p> <p>MOREIRA, Marco A. <i>Aprendizagem significativa</i>. Brasília: Ed. UnB, 1999.</p> <p>MORIN, Edgar. <i>A cabeça bem-feita</i>: repensar a reforma reformar o pensamento. 15ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.</p> <p>VASCONCELLOS, Luiz Paulo. <i>Dicionário de teatro</i>. Porto Alegre: L&amp;PM, 2009.</p> <p>VIGOTSKY, L. S. <i>A construção do pensamento e da linguagem</i>. São Paulo: Martins Fontes, 2010.</p>
--	--

**Tabela 10: Caracterização da disciplina *Pedagogia do Teatro I***

CURSO/SEMESTRE	Curso de Teatro-Licenciatura/2º Semestre
DISCIPLINA	<b>PEDAGOGIA DO TEATRO I</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	-
CÓDIGO	05001016
UNIDADE	Centro de Artes
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 h
CRÉDITOS	04
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	Teórica: 30 h Prática: 30 h
ANO/SEMESTRE	1º/2º
PROFESSOR RESPONSÁVEL	Vanessa Caldeira Leite
OBJETIVOS	Conhecer a história da Arte-Educação no Brasil; Aprender os fundamentos do ensino do teatro; Refletir acerca do papel do professor de teatro na escola; Compreender as diferenças metodológicas entre jogos teatrais e jogos dramáticos; Praticar e conduzir exercícios vinculados às duas vertentes do ensino de teatro; Refletir sobre as metodologias estudadas e suas aplicações em diferentes contextos e espaços educacionais; Identificar as características do jogo social e ficcional; Compreender o papel do jogo nos processos de teatro-educação; Vivenciar e planejar práticas com jogos tradicionais e de regras, jogos dramáticos e teatrais.
EMENTA	Estudo da história da Arte-Educação no Brasil e dos Fundamentos do Ensino do Teatro. Estudo do conceito de jogo em diversos contextos históricos; as estruturas do jogo social e ficcional. Estudo e vivência das metodologias de ensino do teatro que tem o jogo como base: Jogos Teatrais e Jogos Dramáticos. Planejamento didático fundamentado nas metodologias estudadas.
PROGRAMA	<p>UNIDADE 1 – O ensino do teatro no Brasil</p> <p>1.1 A lei de diretrizes e bases para educação de 1996</p> <p>1.2 Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental</p> <p>1.3 Orientações curriculares para o ensino médio</p> <p>1.4 Arte-Educação no Brasil</p> <p>1.5 Fundamentos do Ensino do Teatro na educação básica</p> <p>UNIDADE 2 – O <i>homo ludens</i></p> <p>2.1 As origens do jogo</p> <p>2.2 O jogo como fenômeno cultural</p> <p>2.3 O jogo e o conhecimento</p>

	<p>UNIDADE 3 – A evolução do jogo na criança</p> <p>3.1 Jogo sensório-motor</p> <p>3.2 Jogo simbólico</p> <p>3.3 Jogo de regras</p> <p>UNIDADE 4 – Teatro e/ou educação: o jogo e as práticas teatrais</p> <p>4.1 Do faz-de-conta à representação teatral</p> <p>4.2 Jogos Dramáticos</p> <p>4.3 Jogos Teatrais</p> <p>4.4 Planejamento didático a partir das metodologias estudadas.</p>
BIBLIOGRAFIA	<p>BÁSICA:</p> <p>HUIZINGA, Johan. <i>Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura</i>. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1980.</p> <p>JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. <i>Metodologia do ensino de teatro</i>. 9ª ed. Campinas: Papyrus, 2010, 2014.</p> <p>KOUDELA, Ingrid Dormien. <i>Jogos teatrais</i>. 7ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.</p> <p>SLADE, Peter. <i>O jogo dramático infantil</i>. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.</p> <p>SPOLIN, Viola. <i>Improvisação para o teatro</i>. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2005, 2008, 2010.</p> <p>COMPLEMENTAR:</p> <p>CHACRA, Sandra. <i>Natureza e sentido da improvisação teatral</i>. São Paulo: Perspectiva, 1991, 2007.</p> <p>COURTNEY, Richard. <i>Jogo, teatro &amp; pensamento: as bases intelectuais do teatro na educação</i>. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.</p> <p>DESGRANGES, Flávio. <i>A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo</i>. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, Mandacaru, 2011.</p> <p>PIAGET, Jean. <i>A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação</i>. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.</p> <p>PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Para desembaraçar os fios. <i>Educação &amp; Realidade</i> v. 30(2), p. 217-228, jul/dez 2005. Disponível em: <a href="https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384">https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/12462/7384</a>. Acesso em: 03 out. 2020.</p>

**Tabela 11: Caracterização da disciplina *Pedagogia do Teatro II***

CURSO/SEMESTRE	Curso de Teatro Licenciatura/ 3º Semestre
DISCIPLINA	<b>PEDAGOGIA DO TEATRO II</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	-
CÓDIGO	050010120
UNIDADE	Centro de Artes
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 h

CRÉDITOS	04
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	Teórica: 30 h Prática: 30 h
ANO/SEMESTRE	2º/3º
PROFESSOR RESPONSÁVEL	Maria Amélia Gimmler Netto
OBJETIVOS	Entender o teatro como conhecimento e criação artística em grupo; Estudar as Peças Didáticas e a ideia do Jogo de Aprendizagem; Conhecer O Drama como método de Ensino e ideia da criação colaborativa de novas narrativas; Refletir sobre as pedagogias estudadas e suas possibilidades de ensino e de aprendizagem de teatro no contexto escolar e em diferentes contextos e espaços educativos.
EMENTA	Estudo teórico e prático das metodologias de ensino do teatro que têm a criação coletiva e o processo colaborativo como base: O Jogo de Aprendizagem e o Drama como método de Ensino. Estudo da pedagogia teatral no trabalho de diretor: diretor-pedagogo/mestre-encenador. Planejamento didático e associações das pedagogias estudadas com as práticas de teatro contemporâneo e suas possibilidades educacionais no contexto escolar e em diferentes espaços educativos.
PROGRAMA	<p>UNIDADE 1: O JOGO DE APRENDIZAGEM</p> <p>1.1 Bertolt Brecht e as origens do teatro dialético</p> <p>1.2 O Teatro épico e as Peças didáticas</p> <p>1.3 A aprendizagem em teatro a partir da leitura, do jogo e da reflexão social em grupo</p> <p>1.4 As peças didáticas traduzidas para a língua portuguesa</p> <p>UNIDADE 2: A PRÁTICA DO JOGO DE APRENDIZAGEM</p> <p>2.1 O Jogo de criação de cenas</p> <p>2.2 A interpretação, a encenação, a dramaturgia e a cenografia</p> <p>2.3 A relação entre jogadores e espectadores</p> <p>2.4 O Jogo de Aprendizagem e os grupos escolares e comunitários</p> <p>UNIDADE 3: O DRAMA COMO MÉTODO DE ENSINO</p> <p>3.1 As pesquisas e as práticas do Drama como método de ensino no Brasil e no mundo</p> <p>3.2 Processos de criação colaborativa com crianças e jovens: Criação do projeto e formação da equipe proponente</p> <p>UNIDADE 4: A VIVÊNCIA DE UM PROCESSO DE DRAMA EM SALA DE AULA</p> <p>4.1 Planejamento didático a partir da criação colaborativa de uma narrativa</p>

	<p>4.2 Os Estímulos Compostos 4.3 O Professor Personagem 4.4 O processo criativo e a realidade local da escola e/ou da comunidade</p> <p>UNIDADE 5: A NOÇÃO DE MESTRE-ENCENADOR 5.1 A pedagogia teatral no trabalho do diretor e as possibilidades educacionais de teatro contemporâneo em contextos escolares e espaços educativos.</p>
BIBLIOGRAFIA	<p>BÁSICA:</p> <p>CABRAL, Beatriz. <i>Drama como método de ensino</i>. São Paulo: HUCITEC, 2006.</p> <p>DESGRANGES, Flávio. <i>A pedagogia do teatro: provocação e dialogismo</i>. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, Mandacaru, 2011.</p> <p>KOUDELA, Ingrid (org.) <i>Um vóo brechtiano: teoria e prática da peça didática</i>. São Paulo: Perspectiva, 1992.</p> <p>MARTINS, Marcos Bulhões. O mestre-encenador e o ator como dramaturgo. <i>Revista Sala Preta</i>, vol. 2, 2002, PPGAC/USP, São Paulo, p. 240-246. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246">https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p240-246</a>. Acesso em: 04 out. 2020.</p> <p>VIDOR, Heloise Baurich. <i>Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola</i>. Porto Alegre: Mediação, 2010.</p> <p>COMPLEMENTAR:</p> <p>CONCILIO, Vicente. <i>Baden Baden. Modelo de ação e encenação em processo com a Peça Didática de Bertold Brecht</i>. 2013. 198 f. Tese (Doutorado) Departamento de Artes Cênicas, Escola de Comunicação de Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <a href="https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=900051">https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&amp;id_trabalho=900051</a> Acesso em: 03 out. 2020.</p> <p>DORT, Bernard. <i>O teatro e sua realidade</i>. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.</p> <p>KOUDELA, Ingrid Dormien. <i>Brecht: um jogo de aprendizagem</i>. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.</p> <p>SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. <i>Shakespeare enfarinhado: estudos sobre teatro, jogo e aprendizagem</i>. São Paulo: HUCITEC, 2012.</p> <p>SOMERS, John. Narrativa, drama e estímulo composto. Trad. Beatriz Cabral. In: <i>Revista Urdimento/UEDESC</i>. v. 2, n. 17, 2011. Disponível em: <a href="https://doi.org/10.5965/1414573102172011175">https://doi.org/10.5965/1414573102172011175</a>. Acesso em: 04 out. 2020.</p>

Tabela 12: Caracterização da disciplina *Pedagogia do Teatro III*

CURSO/SEMESTRE	Curso de Teatro-Licenciatura/ 4º Semestre
DISCIPLINA	<b>PEDAGOGIA DO TEATRO III</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	-
CÓDIGO	05001024
UNIDADE	Centro de Artes
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 h
CRÉDITOS	04
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	Teórica: 30h Prática: 30h
ANO/SEMESTRE	2º/4º
PROFESSOR RESPONSÁVEL	Fabiane Tejada da Silveira
OBJETIVOS	<p>Conhecer e refletir sobre as técnicas de Teatro do Oprimido e o contexto histórico de seu surgimento no Brasil.</p> <p>Refletir sobre as metodologias estudadas e seu desenvolvimento em diferentes contextos e espaços educativos.</p> <p>Introduzir a temática do teatro em comunidade e suas implicações educacionais.</p> <p>Compreender o papel do professor nos processos de teatro e educação comunitária.</p> <p>Refletir sobre as identidades comunitárias indígenas e quilombolas no Brasil.</p> <p>Pesquisar e estudar sobre práticas educativas com teatro fundadas nos Direitos Humanos.</p>
EMENTA	<p>Estudo das metodologias de teatro em comunidades: as técnicas do teatro do oprimido; as práticas de teatro para o desenvolvimento de comunidades. Os métodos dialógicos e a experiência teatral como prática educativa. Os contextos do teatro comunitário no Brasil, na América Latina e no mundo na atualidade. As identidades comunitárias indígenas e quilombolas brasileiras na atualidade. O Teatro e as suas possibilidades de práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos.</p>
PROGRAMA	<p>UNIDADE 1 - TEATRO COMUNITÁRIO NO BRASIL</p> <p>1.1 Principais características das práticas teatrais comunitárias</p> <p>1.2 Motivações e objetivos dos grupos de teatro comunitário</p> <p>1.3 O Teatro popular de periferia</p> <p>UNIDADE 2 - IDENTIDADES COMUNITÁRIAS INDÍGENAS E</p>

	<p>QUILOMBOLAS NA ATUALIDADE</p> <p>2.1 Manifestações artísticas, organizações grupais e relações de aprendizagem.</p> <p>UNIDADE 3 - TEATRO DO OPRIMIDO</p> <p>3.1. Origem: relações entre a obra de Augusto Boal e Paulo Freire</p> <p>3.2. Técnicas: Teatro Legislativo, Teatro Fórum, Teatro Jornal, Teatro Imagem, Teatro Invisível</p> <p>3.3. Contextos: Teatro do Oprimido no Brasil, na América Latina e no mundo</p> <p>UNIDADE 4 - EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS</p> <p>4.1 Declaração Universal do Direitos Humanos</p> <p>4.2 Princípios da Educação em Direitos Humanos</p> <p>4.2 Teatro e suas possibilidades de práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos</p> <p>A disciplina cumpre com as exigências legais de inserção dos conteúdos de cultura afro-brasileira e indígena nos cursos de licenciatura, conforme dispositivos que regem as leis 10.639 e 11.645. E também cumpre a Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, que Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.</p>
BIBLIOGRAFIA	<p>BÁSICA:</p> <p>BOAL, Augusto. <i>Teatro do oprimido e outras poéticas políticas</i>. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Ação cultural para liberdade e outros escritos</i>. São Paulo: Paz e Terra, 1977.</p> <p>OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. <i>Educação em revista</i>, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, pág. 15-40, abril de 2010. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982010000100002&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S0102-46982010000100002&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> . Acesso em: 01 out. 2020.</p> <p>COMPLEMENTAR:</p> <p>BOAL, Augusto. <i>Jogos para atores e não atores</i>. 14ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.</p> <p>FREIRE, Paulo. <i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i>. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.</p> <p>FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. <i>Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra</i>. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.</p> <p>KOUDELA, Ingrid Dormien. <i>Brecht: um jogo de aprendizagem</i>: 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.</p>

	<p>TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. <i>Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido</i>: Paulo Freire e Augusto Boal. Tese de Doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. 2007. Disponível em: <a href="http://www.tdr.cesca.es/TDX-1117108-164651/index_cs.html">http://www.tdr.cesca.es/TDX-1117108-164651/index_cs.html</a>. Acesso em: 02 out. 2020.</p>
--	--

Tabela 13: Caracterização da disciplina *Pedagogia do Teatro IV*

CURSO/SEMESTRE	Curso de Teatro-Licenciatura/ 5º Semestre
DISCIPLINA	<b>PEDAGOGIA DO TEATRO IV</b>
CARÁTER DA DISCIPLINA	Obrigatória
PRÉ-REQUISITO	-
CÓDIGO	0500 1029
UNIDADE	Centro de Artes
CARGA HORÁRIA TOTAL	60 h
CRÉDITOS	04
NATUREZA DA CARGA HORÁRIA	Teórica: 30h Prática: 30h
ANO/SEMESTRE	3º/5º
PROFESSOR RESPONSÁVEL	Aline Castaman
OBJETIVOS	Identificar características e possibilidades de uma pedagogia do espectador. Discutir os processos de recepção teatral no ensino do teatro.

	Contextualizar as pedagogias culturais: a produção cultural para crianças e jovens. Refletir criticamente, identificar as necessidades locais e criar ações educativas relacionadas à pedagogia do espectador em forma de aulas, oficinas, debates e eventos passíveis de serem elaboradas em contextos escolares e espaços educativos diversos.
EMENTA	A pedagogia do espectador. A recepção teatral e o ensino de teatro. A produção cultural para crianças e jovens. Estudos sobre infâncias e juventudes e sobre artefatos culturais contemporâneos para esses públicos. Planejamento didático fundamentado na pedagogia do espectador para o contexto escolar.
PROGRAMA	UNIDADE 1 – ESTUDOS SOBRE A(S) INFÂNCIA(S) E JUVENTUDE(S) 1.1 A infância como uma construção social 1.2 As múltiplas infâncias e juventudes: possibilidades e desdobramentos do ser/estar criança e jovem na contemporaneidade 1.3 Artefatos culturais variados para infância e juventude: estudos críticos  UNIDADE 2 – TEATRO PARA CRIANÇAS E JOVENS: A PRODUÇÃO 2.1 Histórico da formação do campo do teatro para crianças e jovens na América Latina, Brasil e Rio Grande do Sul. 2.2 Produção contemporânea: práticas, discursos e estéticas presentes nos artefatos cênicos para crianças. 2.3 Dramaturgia brasileira para encenações direcionadas ao público infantil e juvenil.  UNIDADE 3 – A RECEPÇÃO TEATRAL NO ENSINO DO TEATRO 3.1 Introdução aos estudos de recepção teatral. 3.2 As experiências das crianças espectadoras e jovens com a linguagem teatral na contemporaneidade. 3.3 pedagogias do espectador: atividades de mediação e animação teatral. 3.4 As “escolas de espectadores” no Brasil e na América Latina 3.5 A recepção cênica e a formação de professores-espectadores. 3.6 Planejamento didático fundamentado na pedagogia do espectador para o contexto escolar.
BIBLIOGRAFIA	BÁSICA: BRASIL: LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990. <i>Estatuto da Criança e do Adolescente</i> . Online. Disponível em: <a href="http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm">http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm</a>

	<p>Acesso em: 02. out. 2020.</p> <p>BERGAMASCHI, Maria A.; MELO, Dannilo C. S. <i>Karai Arandú na Bienal do Mercosul: educação guarani como possibilidade para uma estética decolonial</i>. Vol. 8. Nº04. Online. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602018000400719&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602018000400719&amp;lng=pt&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a> Acesso em: 02. out. 2020.</p> <p>DESGRANGES, Flávio. O que eu significo diante disso: ação artística com espectadores teatrais. <i>Revista Brasileira de Estudos da Presença</i>. Vol. 10 nº2 Porto Alegre 2020. Online. Disponível em: <a href="https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602020000200204&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt">https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602020000200204&amp;lng=en&amp;nrm=iso&amp;tlng=pt</a> Acesso em: 02 out. 2020.</p> <p>LEAL, Dodi; ROSA, André. Transgeneridades em Performance: desobediências de gênero e anticolonialidades das artes cênicas. <i>Rev. Bras. Estud. Presença</i>, Porto Alegre, v. 10, n. 3. Disponível em: <a href="http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602020000300205&amp;lng=en&amp;nrm=iso">http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&amp;pid=S2237-26602020000300205&amp;lng=en&amp;nrm=iso</a> Acesso em: 03 out. 2020</p> <p>PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Luzes sobre o espectador: artistas e docentes em ação. In: <i>Revista Brasileira de Estudos da Presença</i>, Porto Alegre, v.5, n.2, mai-ago 2015. Disponível em: <a href="https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/50327/0">https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/50327/0</a> Acesso em: 03 out. 2020</p> <p>PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Mediação artística, uma tessitura em processo. In: <i>Urdimento</i>, Florianópolis, 2, n.17, set 2011. Disponível em: <a href="http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3361">http://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/3361</a> Acesso em: 03 out. 2020.</p> <p>COMPLEMENTAR:</p> <p>CBTIJ – Centro Brasileiro de Teatro para a Infância e juventude. Disponível em: <a href="https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-rio-grande-sul/">https://cbtij.org.br/historia-teatro-para-criancas-rio-grande-sul/</a>. Acesso em: 06 out. 2020</p> <p>DESGRANGES Flávio. Mediação Teatral: anotações sobre o Projeto Formação. <i>Revista Urdimento</i>, vol. 01. n. 10. p. 75 a 83. 2008. Disponível em: <a href="https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075/8864">https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008075/8864</a> Acesso em: 02 out. 2020.</p> <p>GAMA, Joaquim. Acerca do teatro e dos festivais estudantis. <i>Revista Urdimento</i>, vol.01, n. 10, p. 85 a 93. 2018. Disponível em: <a href="https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008085/8865">https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008085/8865</a> Acesso em 02 out. 2020.</p>
--	---

	<p><a href="https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101102008085/8865">le/view/1414573101102008085/8865</a> Acesso em 02 out. 2020.</p> <p>MAGELA, André. Se o ordinário ocupa o palco (e a sala de aula). <i>Revista Moringa – Artes do Espetáculo</i>. João Pessoa. UFPB, Jun-Dez 2019. p. 173 a 194. vol. 10 n. 2. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/49857/28994">https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/moringa/article/view/49857/28994</a>. Acesso em: 02 out. 2020.</p> <p>PUPO, Maria Lúcia B. <i>No reino da desigualdade: teatro infantil em São Paulo nos anos setenta</i>. São Paulo: Perspectiva, 1991.</p> <p>UNESCO. <i>Políticas públicas de/para/com juventudes. Brasília: UNESCO: 2004</i>. Disponível em: <a href="http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000165.pdf">http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000165.pdf</a>. Acesso em: 02 out. 2020.</p>
--	--

Todas as ementas aqui apresentadas foram extraídas do *Projeto Político Pedagógico do Curso* (2020), em sua versão noturna<sup>34</sup>. É importante observar alguns pontos: o *Curso de Licenciatura em Teatro* da UFPEL possui, atualmente, duas formulações: a versão noturna que é o modelo antigo (ainda vigente e em transição para sua finalização); e o modelo novo, em formato integral e diurno<sup>35</sup>. Para esta Tese, utilizei apenas o *Projeto Político Pedagógico* da última versão do noturno, visto que, quando lecionei na instituição, este era o modelo de funcionamento do curso. Algumas ementas estão parcialmente modificadas em relação ao ano de 2016, porém, sua estrutura é muito parecida. Especificamente em relação à disciplina de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, sinalizo apenas que esta última versão descartou duas referências que foram pilares para a condução teórico-prática das aulas: os livros *O que é arte?* (COLI, 1995) e *O que é teatro?* (PEIXOTO, 1983).

Para iniciar o desenvolvimento dessa análise, segue abaixo uma tabela comparativa dos conteúdos das ementas oficiais confrontados com as propostas colaborativas da arte da *performance*:

**Tabela 14: Conteúdos: Síntese da Ementa de cada disciplina ministrada**

Disciplina	Conteúdos / Síntese da Ementa
<b>Fundamentos da Linguagem Teatral</b>	A disciplina trabalha questões gerais da arte teatral e possui como eixo central as seguintes perguntas: <i>o que é arte?</i> , <i>o que é cultura?</i> , <i>o que é teatro?</i> . Através dessas perguntas-provocações, trouxe para as aulas experimentações de <i>performances</i> buscando expandir a noção das múltiplas formas de se fruir, pensar e fazer arte. Como conteúdos complementares, trouxe as noções de arte como ritual, interdisciplinaridade com as linguagens artísticas, <i>Happening</i> , <i>Performance</i> e desconstrução.

<sup>34</sup> Link do *Projeto Político Pedagógico* na versão noturna: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2020/11/PP-Teatro-Noturno-com-anexos-23nov2020.pdf>

<sup>35</sup> Link do *Projeto Político Pedagógico* na versão diurna: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2020/03/Projeto-pedagogico-Teatro-diurno-fev.-2020.pdf>

<b>Pedagogia do Teatro I</b>	A disciplina trabalha basicamente metodologias de <i>Jogos Dramáticos</i> e <i>Jogos Teatrais</i> . Nela trabalhei a dimensão do jogo teatral alinhado com o viés performático. Para isso, trouxe metodologias contemporâneas, como <i>Viewpoints</i> de Anne Bogart, exploração de improvisos com espaços urbanos, praças públicas e arquiteturas reais, dentre outros.
<b>Pedagogia do Teatro II</b>	A disciplina trabalha quatro eixos: <i>Drama como Método de Ensino</i> , <i>Estímulo Composto</i> , <i>Professor-Personagem</i> e <i>Jogos de Aprendizagem</i> de Brecht. Incorporei também conhecimentos de experiências e vivências com autobiografia e biodrama e dimensões de performatividade entre realidade e ficção, assim como níveis de <i>performance</i> para trabalhar jogos em contextos de encenação.
<b>Pedagogia do Teatro III</b>	A disciplina trabalha a noção de <i>Teatro em Comunidades</i> em seus múltiplos desdobramentos, assim como articula modalidades de <i>Ensino Não Formal de Teatro</i> . Nesta disciplina, trabalhei <i>Estética Relacional</i> , <i>Intervenção Urbana</i> , <i>Cidade como Espaço Laboratorial</i> , <i>Deriva Urbana</i> e <i>Criação Coletiva</i> .
<b>Pedagogia do Teatro IV</b>	A disciplina trabalha conceitos de <i>Infância</i> , <i>Juventude</i> , <i>Mediação Cultural</i> , <i>Pedagogia do Espectador</i> e <i>Educação Ambiental</i> . Trouxe perspectivas contemporâneas para se pensar práticas de mediação cultural, noções de <i>Pedagogia Expandida</i> e <i>Arte Socialmente Engajada</i> .

Inicialmente, considera-se interessante observar os depoimentos<sup>36</sup> dos alunos sobre o que

<sup>36</sup> Como sinalizado anteriormente, os entrevistados estão identificados pelo código *A + numeração*. Este recurso, como proposta referencial, foi escolhido apenas como forma de simplificação, visto que são utilizados vários trechos de falas dos mesmos alunos, evitando assim uma repetição excessiva de seus nomes. Trata-se de um objetivo de organização e síntese, proporcionando, com isso, mais fluidez para o leitor.

eles imaginavam que era a linguagem da arte da *performance*, antes de concretamente mergulharem em um estudo e processo de criação sobre a mesma:

**Sobre a visão que tinham previamente sobre a *performance* antes de trabalhar com essa linguagem artística**

Sim, meu primeiro contato com *performance* compreendendo o que era foi através da disciplina. Já havia ouvido falar, porém, não entendia bem a definição. *Performance* é uma coisa incrível porque diz muito do indivíduo em si, além de um personagem ou cena. É super político e revolucionário em diversas vezes. Sim, meu primeiro contato com *performance* compreendendo o que era foi através da disciplina. Já havia ouvido falar, porém, não entendia bem a definição. *Performance* é uma coisa incrível porque diz muito do indivíduo em si, além de um personagem ou cena. É super político e revolucionário em diversas vezes. (A7)

Foram momentos de expansão com relação às minhas próprias convicções e que, graças a um aprofundamento em um campo tão difuso, puderam me desvencilhar de algumas considerações equivocadas e desinformadas acerca da ação performática e de sua potencialidade enquanto meio de produção lúdica, crítica e inconformista. Acredito que tenha sido positivo a discussão acontecer logo no início do curso, mas creio que deveria haver uma proposta de continuação e diálogo com outras áreas para que se pudesse avançar na pesquisa e na produção performática. Seria de grande contribuição trabalhar suas vertentes de ensino ao longo do curso e com as distintas maturidades de aluno e de pesquisador. (A8)

Meu primeiro contato com arte da *performance* foi através dos *shows* de transformismo em casas noturnas. A aula de *Pedagogia do Teatro IV* veio me esclarecer o que era realmente a *performance*, técnicas e o trabalho de outros *performers*. A ideia que eu tinha de *performance* era de pessoas performáticas, tipo uma filosofia de vida e toda a forma de intervenção artística, de rua ou dentro de espaços cênicos, nos quais os artistas se expressavam através de seus ideais. Através do contato teórico e prático com a disciplina *Pedagogia do Teatro IV*, pude vivenciar estes sentimentos mais profundamente. (A9)

A minha ideia de *performance* era a de uma apresentação onde o intérprete ou *performer* fazia qualquer coisa aleatória e sem sentido. Hoje entendo que as coisas aleatórias são como referências, e que a *performance* tem um conteúdo muito mais abstrato do que objetivo. (A10)

No primeiro momento, o meu primeiro contato com a *performance* gerou um pouco de resistência. Depois, com o passar do tempo, eu entendi que a proposta é interessante porque ela nos move. Ela nos tira do lugar tradicional como a gente enxerga o trabalho do teatro. No início, teve essa resistência porque não era um lugar que eu tinha aproximação. Depois fui me deixando permear pela proposta. (A15)

Antes da disciplina, havia aquele preconceito com a *performance*: *aquela gente louca, que fica pelada e que se machuca sem motivo*. As conversas que tivemos sobre a *performance* e todo o fazer performático que é conceitual, ou seja, trabalhar a partir de conceitos, tudo isso fez diminuir o preconceito. Depois da disciplina, não discuti nem pensei mais em fazer *performance*, mas eu acho que as ideias seguem abertas como o desejo de fazer alguma coisa. Fica também uma possibilidade abordar algo dentro de uma experiência de estágio. (A15)

Sempre achei a *performance* muito distante. Nunca tive muito interesse em aprofundar conhecimentos sobre. Eu achava que a pessoa tinha que ter uma certa identidade. Antes da gente estudar o trabalho da Marina Abramovic, sempre lembrava dela e pensava que a pessoa precisaria ser, não um personagem, mas a *performer fulana*. Eu tinha a ideia de que precisaria criar uma identidade muito forte e marcante para construir o meu lugar na *performance*. Agora eu vejo que não precisa. Eu posso fazer uma *performance* sendo conhecida, ou sem ninguém me conhecer. (A16)

Eu já tinha ouvido falar antes de amigos meus, que também são das áreas. Porém, sempre aqueles lugares comuns: *essa galera estranha*, essas coisas. Nunca havia entendido bem do que se tratava. O que eu tinha visto antes eram visões bem negativas e superficiais sobre o tema. Só que eu reconheço que eu estava em volta de pessoas que também não tinham muito entendimento e experiência sobre isso. Eu tive mais conhecimento mesmo com você, com suas aulas, textos e vídeos. Foi aí que eu entendi que não é uma coisa só. Que existem várias formas, e até mesmo o teatro contemporâneo pode ser tratado como *performance*. Foi com você que eu tive um contato maior mesmo. (A18)

Eu sabia que ia chegar em algum momento na universidade e ia ter contato com a *performance*. Mas nem achava que ia ser na disciplina de *Pedagogia do Teatro*. Achava que ia ser, sei lá, em interpretação, improvisação. (A19)

É aquele pode ser qualquer coisa, sabe? Era aquela ideia muito, muito vaga. Eu não imaginava que tinham estilos de *performances*, tinham tipos de *performance*, que a gente estudou um pouquinho sobre isso, né? Para mim, *performance* era uma coisa muito mais querer se expressar e ir lá e fazer, sabe? Que também é um pouco disso, mas não é só isso. Eu tinha uma ideia muito de uma *auto expressão*, assim, muito de libertação, que é uma coisa muito, que eu acho utópica, sabe? Porque é muito vago. Eu não gosto. Eu gostava antes. O Felipe do passado gostava muito de ter uma ideia vaga das coisas. Só que aí essa ideia vaga de *performance* foi o que me prejudicou em *Pedagogia do Teatro III*. (A20)

Antes da gente chegar em *Pedagogia do Teatro III*, eu não conhecia nada sobre *performance*. Tinha até um pouquinho de preconceito com ela. Porque eu via que parecia ser aquelas coisas, tipo, muito *Ai, eu vou me cortar aqui, e vou ficar me cortando*. Eu tinha muito uma concepção de ser uma coisa que as pessoas faziam para aparecer. Aí quando chegou em aula, eu cheguei meio perdido, que eu já tinha perdido algumas aulas antes. E eu pensei *puta que pariu: Performance! Tamos fodidos!* (A21)

Porque a gente aprendeu o básico, ouviu uma experiência do Francesco, ficou sabendo que existia a Marina Abramovic e que ela era uma louca que fazia coisas muito loucas. Então era muito assim: *Nossa! Isso é uma coisa pra loucos! Que horror!* Ou outros também, assim como o Athila, se identificaram bastante e queriam conhecer mais. Mas o que mais tinha era um medo geral do que era aquilo, sabe? Tipo, *Ai! Não vou me meter muito com isso!* E aí, quando tu trouxe isso para a gente, acho que a primeira reação foi tipo: *Nossa! Isso de novo? Que medo! Como será que vai ser?* Mas foi muito surpreendente, tudo. (A22)

No início, tinha bastante receio, porque para mim falar em *performance* e o que me vinha era a Marina Abramovic louca se cortando. Para mim, esse é o lado mais estranho, sombrio e assustador da *performance*, principalmente onde trabalha muito com o próprio corpo, mas

assim que nem ela que dá sangue, suor, tudo sabe? Para mim era muito estranho. Mas quebrou muitas barreiras, principalmente na minha maneira de enxergar muita coisa. (A22)

Ah eu já tinha ouvido falar, mas não entendia bem como era, o que era *performance*. Então eu não tinha um conhecimento, assim, sobre qual é a finalidade da *performance*. Eu me lembro de ver alguma coisa na televisão, algum vídeo, alguma coisa assim, né? Mas nada teórico de explicação da origem da *performance*, qual é a finalidade, sua aplicação. Então eu via sim como uma atividade artística abstrata. Uma coisa, para mim, muito abstrata. Vinha uma arte abstrata e me vinha muito uma ideia de improviso. Depois eu vi que não era, porque tem toda uma ideia e um planejamento daquilo que vai se fazer. Mas eu tinha uma ideia de que era uma coisa que era criada na hora, uma coisa muito na improvisação. (A23)

Em grande parte das respostas, é possível notar uma espécie de estranheza, associada com algum sentimento de receio, vinculada fortemente com estereótipos sobre o que as pessoas costumam ter sobre a arte da *performance*, sem um estudo aprofundado sobre a mesma. Alguns alunos nem sequer haviam ouvido falar sobre essa linguagem, enquanto que outros haviam tido algum breve contato, por referências de vivências diretas de assistir a um trabalho, ou algo que haviam escutado ou conversado com alguém. Os alunos do terceiro e quarto períodos haviam tido uma aula sobre *performance*, palestra por um ex aluno do curso, Francesco D'Avila, dentro da disciplina de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, que foi ministrada pelo professor substituto Matheus Gonçalves, quando esses mesmos alunos eram do primeiro período. Em todos esses casos, eles ainda não compreendiam muito bem a possibilidade ampla do termo *performance*, inclusive seu uso em diversos outros contextos, como tampouco sabiam aprofundamentos sobre sua linguagem artística.

Provavelmente, alguns desses estereótipos contribuíram para um maior nível de resistência e desconforto que eles tiveram ao adentrar nesse tipo de linguagem e experimentação. Isso revela um dado interessante para aqueles professores que desejam incorporar esse tipo de linguagem para os cursos de formação em artes cênicas: além de proporcionar uma introdução sobre a *performance*, é preciso trabalhar no sentido de reeducar o olhar para outras visões diante do que será vivenciado. Em seu livro, *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*,

bell hooks<sup>37</sup> (2003), autora, feminista e ativista social estadunidense, fala que uma *pedagogia engajada* é aquela que busca uma *revolução de valores* como forma de *abraçar a mudança*, pois essa só é possível quando a *prática libertadora* está vinculada como uma experiência profunda de aprendizado (inclusive esses termos em itálico são alguns subtítulos do seu livro). Isso pode ser evidenciado na passagem inicial do depoimento de A8, em que é dito inclusive uma expressão interessante: *expansão com relação às minhas próprias convicções*.

Todo esse trabalho de introdução, aliado a uma reeducação e sensibilização sobre a linguagem da *performance*, colaborou para que os alunos compreendessem que ela não é uma *qualquer coisa aleatória e sem sentido* (A10). Necessitamos conceber uma linguagem comum para que os alunos se permitam *permeiar pela proposta e diminuir o preconceito* (A15), para que os mesmos sejam atravessados por experiências de transformação. Além disso, foi possível transmutar *as visões bem negativas e superficiais* (A18), permitindo entender *que existem várias formas, e até mesmo o teatro contemporâneo pode ser tratado como performance* (A18).

Essa ampliação sobre a visão de *performance* colaborou diretamente também para a própria ampliação de muitos entendimentos e conceitos sobre arte, o que pode ser bastante positivo e favorável, principalmente quando trabalhado com turmas universitárias do primeiro período, que estão iniciando muitas experiências sensíveis de formação.

### **Impressões sobre como foi a experiência de trabalhar a *performance* já no primeiro período**

Penso que foi importante ter contato com a *performance* já no primeiro período para mostrar aos alunos que arte e teatro têm a ver com expressão, vida, impacto e não ser padrão. Contribuiu para que eu possa trabalhar com meus futuros alunos o senso crítico, expressões e novas formas teatrais. (A5)

Aberta em excesso, porém, limitada na expansão pós encerramento da disciplina. Sinto que o caráter experimental tornou-se ali um vexame competitivo e de baixa qualidade estética e intelectual. Foi uma turma autocentrada e indisposta a trabalhar para além de si. Perfeitos para a *performance do eu*. (A8)

<sup>37</sup> Gloria Jeans Watkins se apresenta pelo seu pseudônimo *bell hooks*, assinado propositalmente em minúsculas, para que seus leitores não foquem em sua identidade e sim nas suas reflexões.

Foi uma soma aos elementos de preparação do *artista professor*, mas que podem criar uma linha tênue para a compreensão da funcionalidade da *performance*. Creio que conduza o conteúdo por uma zona muito delicada de estar a serviço de algo, caráter que até esse presente momento sinto ser o de maior preocupação com relação a efetivação do conteúdo apreendido. Creio que poderiam ser ressaltadas as diferenças dos espaços teatrais como o cubo branco, a caixa preta e a rua para, depois, adentrar em aspectos de temática da *performance*. (A8)

Foi super positivo. Gostaria até de ter aprofundando ainda mais a *performance*. Para a turma foi positivo. Muita gente que entrou no primeiro período estava confusa, não sabia ainda muito bem o que queriam fazer. Depois da *performance*, muitos começaram a dizer: *adorei a performance. Quero fazer mais performance*. O pessoal se interessou e achou aquilo incrível. Conversamos inclusive sobre isso com outros alunos que já haviam cursado essa cadeira, e até com a professora que seguiu posteriormente. Eu gostei de ter tido contato com a *performance* logo no primeiro período, pois me ajudou a ter uma ideia melhor do que eu quero para a minha formação e trajetória profissional. Tenho a curiosidade de mergulhar para saber um pouco mais e me experimentar. (A16)

Especificamente com os alunos da turma do primeiro período, foi possível perceber que a *performance* colabora como uma ampliação do olhar, desmontando, assim, alguns padrões, e contribuindo também, por sua vez, para um maior *senso crítico, expressões e novas formas teatrais* (A5). Da mesma forma, a *performance* ajudou que os alunos tivessem uma ideia melhor do que buscam para a sua formação e trajetória profissional, despertando, conseqüentemente, mais curiosidade sobre o desejo de experimentar linguagens (A16).

Por outro lado, dois alunos sinalizaram dois pontos importantes: um deles (A8) observou a experiência como uma possibilidade de *baixa qualidade estética e intelectual*, resultando em um *vexame competitivo*. Ele chegou inclusive a dizer que esse tipo de trabalho colaborou para a *performance do eu*. Provavelmente, ele se refere à questão de que uma turma do primeiro período ainda estava em fase de maturação, assim como de adaptação para o contexto universitário. Muitos alunos chegam com diversas expectativas que precisam ser remodeladas. Além disso, há a necessidade de um tempo maior para que se estabeleçam conexões mais profundas entre os membros da turma. Por outro lado, A8 relata que a proposta e o conteúdo possivelmente não foram totalmente assimilados, assim como ele sinaliza que gostaria de, primeiramente, ter desenvolvido mais os conceitos sobre o teatro clássico, no formato da *caixa preta* para, depois, adentrar o universo da *performance*.

Interessante observar que esse último ponto, sinalizado por A8, possivelmente se deu pelo fato de que, para a turma do primeiro período, foram poucas aulas (aproximadamente quatro) especificamente sobre a arte da *performance*. Ali havia apenas um objetivo de introdução sobre essa linguagem, buscando colaborar com outras discussões da disciplina de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, visto que a mesma se concentrou sobre dois livros sugeridos pela ementa oficial da época: *O que é arte?*, de Jorge Colli (1995); e *O que é teatro?*, de Fernando Peixoto<sup>38</sup> (1983). Ambos fazem parte da coleção *O que é?*, da editora *Brasiliense*<sup>39</sup>, que são livros introdutórios sobre linguagens diversas. Independente do tema da arte da *performance*, é importante sinalizar que foi um desafio aprofundar também os diversos outros conteúdos trabalhados ao longo dessa disciplina. Creio que, nesse contexto de formação inicial, é muito mais interessante abrir temas, perguntas e possibilidades, estimulando o viés de curiosidade dos alunos, do que proporcionar conclusões ou delinear conceitos específicos, uma vez que tudo isso será feito com mais profundidade ao longo do curso e de sua formação.

### **3.2 ESTIMULANDO UMA VISÃO SOBRE ARTE EXPANDIDA DENTRO DA FORMAÇÃO DE ARTES CÊNICAS**

Como trabalhei com diferentes grupos e turmas, havendo ministrado aulas para as disciplinas de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, *Pedagogia do Teatro I*, *Pedagogia do Teatro II*, *Pedagogia do Teatro III* e *Pedagogia do Teatro IV*, busquei criar modelos diferentes de roteiros de entrevistas: um para cada grupo e período específico com os quais trabalhei.

Por se tratar de uma pesquisa performativa, considero os depoimentos coletados como vozes em extensão de uma experiência que repercute tanto em minha prática profissional, como

---

<sup>38</sup> Jorge Colli é um importante autor e professor de história da arte. Fernando Peixoto foi um importante escritor, ator e diretor teatral. Ambos os pensadores e seus livros se tornaram de extrema referência para os campos das artes cênicas e da história das artes em nosso país.

<sup>39</sup> Em 1970, a *Editora Brasiliense* lançou a *Coleção Primeiros Passos*, publicando diversos livros em formato de bolso e sua relevância por introduzir um contexto geral sobre temas diversos para público amplo. Esta coleção fez muito sucesso na época, e seus livros seguem sendo grandes referências de estudo até os dias de hoje.

também nos processos de cada aluno. Da mesma forma, em termos de metodologia, os resultados apresentados a partir desta pesquisa performativa são diversos: desde a escrita desta Tese, até a continuidade de outros trabalhos que venho desenvolvendo, como *performances*, oficinas, produções artísticas, dentre outros; e também pesquisas iniciadas e desenvolvidas pelos próprios alunos<sup>40</sup>. De acordo com André Carreira:

Muitos são os procedimentos empregados na busca da compreensão do objeto artístico; muitas são as abordagens metodológicas utilizadas. As opções são variadas, mas pode-se dizer que apesar dessa diversidade uma premissa básica que devemos considerar é que é importante se pesquisar criando espaços de diálogo. Investigar estabelecendo processos de compartilhamento aproxima a pesquisa do fazer teatral (CARREIRA, 2012, p.30).

Com base na proposição de Carreira, penso que todas as estratégias utilizadas por esta pesquisa tiveram como base a necessidade de criar um campo dialógico permeado pelos impulsos de experimentar, reinventar e compreender variadas perspectivas na relação de ensino-aprendizagem das artes cênicas. É com essa crença que busco focar o desenvolvimento de metodologias experimentais, na perspectiva de estimular outras pedagogias e visões artísticas ligadas à formação de artistas e professores nos cursos de artes cênicas, assim como de outras linhagens culturais.

Na minha experiência de formação, fui estimulado por uma arte de experimentação e pesquisa por linguagens alternativas. Desde cedo, comecei a entender que minhas buscas em processos de criação estavam mais direcionadas para tudo que extrapolava a noção de um *teatro convencional*, compreendido por uma visão realista, com narrativa de início, meio e fim, e com códigos já padronizados pelo público espectador. Por outro lado, buscava uma arte que, segundo as palavras do crítico, ensaísta e professor de teatro Edécio Mostaço:

---

<sup>40</sup> Importante constatar que três alunos (Athila Cassuriaga, Grégori Eckert e Márcio Mariot) desenvolveram seus *Trabalhos de Conclusão de Curso* com base em linhas performativas, que foram, inicialmente, estimuladas ao longo das minhas disciplinas. Inclusive, eu fiz parte da *Comissão Avaliadora* das três bancas.

Incorpora e promove largamente a performance, a não-textualidade, o happening, o teatro antropológico, o ritual, as práticas místicas, em que o ator assume ser seu tema e principal personagem, sendo o texto solapado em suas certezas hegemônicas. Abrindo-se as demais artes cênicas, conhecerá cruzamentos intersemióticos com a dança, o circo, a ópera, tomados não mais como gêneros ou expressões artísticas independentes, bem como com as diversas mídias eletrônicas, amalgamando-se com elas (MOSTAÇO, 2008, p.561).

Desde então, como relatei na introdução desta Tese, vim experimentando a arte da *performance* como um ensino de artes cênicas atravessado por uma mistura de diversas linguagens artísticas, sendo por sua natureza transgressora e multidisciplinar. Tive daí a necessidade de alargar as fronteiras, revelando a dimensão de artes híbridas, misturando linguagens das artes visuais, dança, música, teatro, vídeo, dentre outras, como elas estão presentes tanto em meu trabalho pedagógico como também artístico. Todas essas experiências, ao longo dos anos, foram me abrindo horizontes para uma forma de se pensar uma relação híbrida entre o teatro e a arte da *performance*, da mesma forma como identifiquei possibilidades propositivas, ao entrelaçar arte e universo acadêmico.

Considero a inclusão da prática e da teoria da performance no circuito do estudo, da pesquisa e da criação teatral estimulante por vários motivos: para a ampliação de pesquisas corporais e o investimento em pesquisa específica sobre *dramaturgia do corpo*; ampliação do repertório de métodos composicionais e o investimento em pesquisa específica sobre *dramaturgia do ator*; investigação sobre diálogo entre gêneros artísticos e sobre gêneros híbridos; discussão de conceitos através de mais outro viés além da teoria do drama e das histórias e poéticas espetaculares; aprofundamento de debates e práticas teatrais voltados para políticas de identidade e políticas de produção e recepção; valorização de uma investigação específica sobre *dramaturgia do espectador*. Consideremos alguns destes pontos. (FABIÃO, 2008, p.241).

Permito-me intervir na fala acima de Fabião dizendo que uma das maiores contribuições sobre a prática e a teoria da *performance* nas pesquisas e processos de criação do teatro está na possibilidade de se pensar o *olhar pedagógico*: este viés de construção permanente sobre as múltiplas pedagogias em questão: a pedagogia da cena de teatro, a pedagogia do trabalho do ator,

a pedagogia do espectador, a pedagogia dos processos de criação e, por último, e talvez a questão mais importante para esta Tese: a pedagogia do ensino de teatro.

Foi com essa sensibilidade por uma visão de *arte expandida* (KRAUSS, 1979), que busquei aprofundar minhas experiências docentes na instituição da UFPEL. As ementas originais das disciplinas apresentadas anteriormente possuem como objetivo a introdução de temáticas, metodologias, teorias e caminhos necessários para a formação do professor de teatro e de educação, em seus diferentes contextos e espaços educativos. Tendo como inspiração a minha pesquisa artística e profissional, que venho desenvolvendo ao longo dos últimos anos, com base no ensino e aprendizagem da *performance* em diversos contextos pedagógicos, decidi criar uma abordagem experimental para tais disciplinas, encontrando pontos comuns entre os currículos oficiais e as propostas dialógicas.

Uma adaptação essencial se deu na tentativa de ampliar a noção de *teatro* pela noção de *artes cênicas*, e também de *arte expandida*. A utilização do termo *artes cênicas* amplia o entendimento sobre o teatro, na medida em que o conceito de *teatralidade* adquire uma concepção maior, abarcando todas as práticas de presença que lidam com o corpo, o espaço e o público (sejam o teatro, a dança, o circo, a música, o vídeo, dentre outras). Isso possibilitou que os alunos pudessem experimentar um campo maior de repertório artístico, ganhando uma expansão de consciência sobre as suas múltiplas possibilidades de atuação no mercado de trabalho.

#### **A *performance* como forma de ampliar a visão sobre arte e teatro**

Tanto a arte da *deriva* quanto a *performance*, ambas propõem novas perspectivas que a herança teatral delimita já na racionalidade aristotélica com esse campo do saber. A arte da *deriva* e a *performance* proporcionam que trabalhem com o inesperado, com o ser humano de uma forma mais direta. (A3)

A *deriva* me enriqueceu em lidar com o público de forma diferenciada, despindo-me do que geralmente o teatro proporciona, como, por exemplo, criar a máscara do personagem. A diferença é que a experiência da *performance* me auxiliou a lidar com o *eu* e o público. Além do mais, contribuiu para a forma de abordagem com o público e como um simples poema pode modificar o dia de uma pessoa. (A4).

Obtive a percepção que *performance* é todo processo, contexto e prática da ação artística, e não somente o produto final. Também as causas que a *performance* chega ao público por meio do estranhamento, reflexões e uma arte fora do convencional, sendo uma desconstrução da visão clássica e correta de se fazer arte. (A5)

Contribui para que eu tenha ferramentas para trabalhar, como: expressão, senso crítico e mostrar que não há apenas um tipo de teatro. (A5)

Toda a experiência me ajudou a compreender o que é e pode ser teatro/arte. Entendi a arte como um lugar de crítica e provocação. Entendi mais sobre o jogo cênico no palco. Ampliei a noção básica de como ministrar uma oficina ou aula. Entendi como é possível trabalhar com diversos públicos. Assimilei que o teatro não precisa acontecer necessariamente em um lugar fechado. Vi que é possível fazer teatro com pouco ou até mesmo sem nenhum recurso. Tive um desejo ainda mais de ser *professor-artista*. (A6)

O trabalho desenvolvido com a arte da *performance* foi de extrema importância para toda a camada artística que envolve os conceitos sobre um fazer autêntico e novo. Discorrer sobre essas perguntas que nos perseguem nos mostrou que a arte, antes de mais nada, não tem uma regra. Arte é livre em todas as esferas do sentido, pois ela alcança a razão, o consciente, o sensível, o belo, o desproporcional. Não há barreiras para ultrapassar a arte. (A6)

São perguntas que possuem respostas muito subjetivas, ainda que em uma visão geral da arte. O teatro tem um leque de possibilidades, assim como a arte, fazendo com que essas perguntas nos levem a pensar em *performances* para a criação e o real sentido do que estava sendo feito. Foi uma experiência super positiva, renovadora, compreendendo logo que teatro não era apenas palco e plateia, tendo, por outro lado, visão de várias formas do mesmo e possibilidades. Como artista, essa experiência foi o primeiro passo para um teatro político. Já como professora, uma inspiração. (A7)

Levou-me até Hélio Oiticica e me deu suporte teórico para avançar na pesquisa de um teatro para além da caixa preta e para além das próprias limitações do teatro tradicional. (A8)

A *performance* nos possibilita vagar por muitos espaços, como os espaços da dança, da música, do teatro, das artes visuais. O desafio foi justamente se apropriar dessas visualidades e dessas potências. Hoje, a minha relação com a arte é a seguinte: se amar na arte e amar a sua arte. Hoje amo a minha arte na potência que ela tem. Ela tem muito a melhorar. Acredito nela, independente se alguém deslegitime o que eu faço por ser um artista experimental. (A17)

Transformou a minha cabeça sim, principalmente no sentido de não taxar *é isso e pronto*. Hoje, vejo que existem vários jeitos, várias pessoas que fazem, vários estilos. O próprio teatro acaba misturando, como é o caso do teatro contemporâneo. As aulas inclusive me ajudaram a perceber que eu já tinha entrado em contato com tudo isso. Eu só não tinha dado os nomes aos bois. Me ajudou a não rotular. Eu não tenho muita afinidade, em geral, com arte contemporânea. (A18)

Essa questão muito performática de que tem que ficar uma cena bacana, mas ela pode agradar e desagradar também. Desde o início, tanto a maneira de posicionar os espectadores, de tornar os espectadores criadores, como acontece na performance, de *obrigá-los* a interagir, de oferecer cachaça e café... e se não gosta nem de cachaça nem de café? Despertar os sentidos é uma coisa muito íntima, sabe? O olfato, a sensação de frio e de calor, tudo foi uma coisa muito incisiva, mas maravilhosa. O principal de tudo é essa coisa: é incrível se manter acordado ou não, sabe? Esperar ser espectador que obedece às regras que não sabe o quanto quer criar junto, e desse desconforto enorme em querer saber se deve resistir à tentação de dormir ou não, se é para isso mesmo, sabe? O que está acontecendo ali? Isso é completamente performático. (A22)

Essas coisas assim me atraíram muito: o inesperado, a questão da aproximação com as pessoas, o quanto isso mexe com as pessoas, o quanto isso é atrativo para elas. Eu achei muito interessante isso, a questão da aproximação com as pessoas, as pessoas construírem junto aquela obra performática que a gente está fazendo. Essa interação. É o *performer* e, ao mesmo tempo, é o público que está interagindo e construindo aquilo, aquela proposta, né? Então o inesperado, isso tudo eu achei motivador no trabalho com a *performance*. (A23)

É tão interessante porque, a princípio, me parecia que não era quando eu vi *performance* pela primeira vez. Eu disse *Ué, onde é que está o teatro aí?* Mas nossa, tem muito teatralidade ali. Mas é que foge muito daquela maneira tradicional de ter um texto que tu vai estudar. Ao não ter um palco, então, ali não, ali não existe isso, não existe uma sequência, não existe um local definido. Qualquer local pode ser o espaço para o teatro. (A23)

Os depoimentos sobre essa questão trouxeram que a *performance* foi uma forma de ampliar *novas perspectivas que a herança teatral delimita* (A3). Muitos sinalizaram a maneira como a *performance* colaborou no entendimento da arte, como: *o inesperado* (A3); *a relação de presença do artista com o público* (A4), arte como *processo, contexto e prática da ação artística* (A5); *estranhamento, reflexões e uma arte fora do convencional* (A5); *uma desconstrução da visão clássica e correta de se fazer arte* (A5); *conceitos sobre um fazer autêntico e novo* (A6); *livre em todas as esferas do sentido* (A6); *perguntas que possuem respostas muito subjetivas* (A7); *vagar por muitos espaços, como os espaços da dança, da música, do teatro, das artes visuais* (A17); *público que está interagindo e construindo aquilo* (A23); *qualquer local pode ser o espaço para o teatro* (A23).

Foi possível estimular que os alunos experimentassem diversas metodologias sobre os múltiplos fazeres das artes cênicas, tanto nos âmbitos de ensino formal, como também nos não formais. A partir disso, concebi uma abordagem teórico-prática fazendo com que as aulas funcionassem em modalidades de oficinas, ateliês de criação e laboratórios cênicos, que permearam técnicas, metodologias, pesquisas e pedagogias sobre arte contemporânea, *estética relacional, arte postal, arte socialmente engajada, performance, intervenção urbana, teatro do oprimido, educação inclusiva*, jogos performativos, concepção de festivais e eventos culturais, dentre outros. Dessa forma, as disciplinas estimularam que os alunos vivenciassem diversas linhas de artes cênicas e suas implicações pedagógicas, refletindo sobre o seu desenvolvimento em diferentes contextos e espaços educativos. Os alunos foram estimulados a assumir o papel do

professores-artistas na proposição de oficinas, criação de artes participativas/interativas e concepção de projetos artístico-pedagógicos em contextos diversificados de ensino-aprendizagem.

### 3.3 COMO SE DERAM AS AULAS EM CARÁTER PERFORMATIVO?

O início de todas as disciplinas se deu com a experimentação de práticas e experiências performáticas, através das quais os alunos puderam vivenciar um primeiro contato com a arte da *performance* e, assim, aproximar os conhecimentos entre a teoria e a prática. Com o objetivo de fazer os alunos entrarem em contato com a arte da *performance*, desenvolvemos uma série de experiências psicofísicas, como: massagem através da qual um aluno fica de olhos fechados e recebe o toque de objetos diversos que outros alunos passam pelo seu corpo; passeio em dupla aos arredores da faculdade, em que um companheiro permanece de olhos vendados e o outro faz a condução do primeiro através de estímulos sonoros; caminhada lenta de um transcurso reto de dez metros por um tempo determinado de dez minutos; dança coletiva em que todos os corpos permanecem amarrados por uma corda; jogo de força através das ações de puxar e fugir, que trabalham sobre os limites físicos e resistências corporais dos participantes, dentre outros.



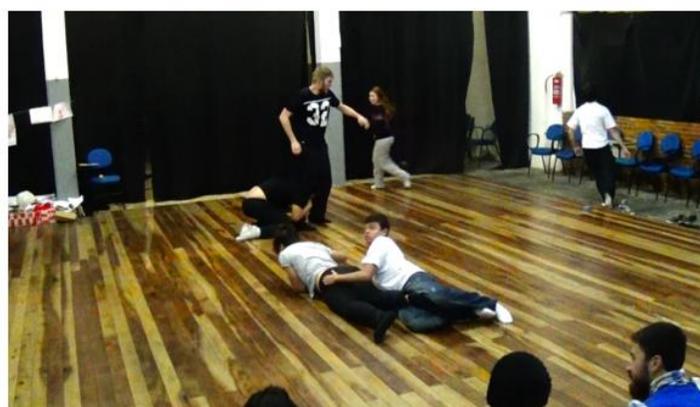
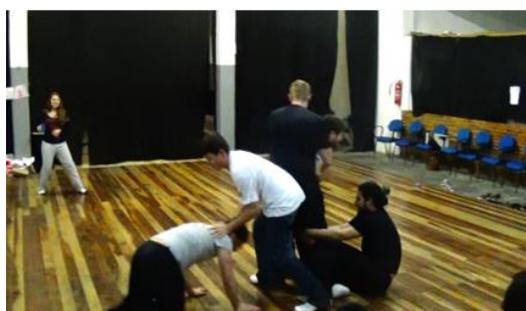
**Fig. 14:** *Passeio vendado com estímulos sonoros.*  
Turma de *Pedagogia do Teatro III A*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 15:** *Dança vendada* em frente ao Mercado Público, no centro de Pelotas.  
Turma de *Pedagogia do Teatro I*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 16:** *Caminhada ralentada* de 10 minutos em linha reta.  
Turma de *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 17: Jogo de Forças.**  
**Turma de *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.**



**Fig.18: *Jogo de Dança com Balões no Ar.***  
**Oficina experimental com turmas de *Fundamentos da Linguagem Teatral e Pedagogia do Teatro II.***  
**Primeiro Semestre de 2016.**



**Fig. 19: *Massagem relacional.***  
**Turma de *Fundamentos da Linguagem Teatral.* Primeiro Semestre de 2016.**



**Fig.20: *Experimentos sobre o que é x o que não é arte?.***  
**Turma de *Fundamentos da Linguagem Teatral.* Primeiro Semestre de 2016.**

### Sobre as práticas e dinâmicas

Os estímulos, como os jogos, experiências e dinâmicas diversas, para mim, foram bastante empolgantes também. Todas as práticas feitas foram incríveis. Poder colocar em prática tudo que era contextualizado foi satisfatório, pois me ajudou a entender fazendo e me deu recursos cênicos importantes. (A5)

Na verdade, vejo hoje essas aplicações mencionadas muito mais como jogos de preparação do que propriamente uma arte performática. Creio que tais aplicações contribuíram para o desenvolvimento e o amadurecimento enquanto arte educador, mas pouco fizeram pela manifestação direta da *performance* como campo autônomo da sala de aula. (A8)

Em relação aos jogos, no início das aulas, e também em relação a essa ambientação que você fazia, tudo isso nos proporcionava uma atmosfera, como se já estivéssemos em uma sala de aula. Inclusive ativava nossas memórias de infância. Havia uma relação do meu corpo com sensações do passado. Eu anotava muitos jogos que queria aplicar posteriormente em minha sala de aula. (A13)

Com os exercícios e práticas desenvolvidos para trabalhar *performance*, senti algo mais orgânico, como o da caminhada de cinco e dez minutos. Eu não tinha a noção do tempo. Isso me fazia olhar como eu estava em relação às outras pessoas, seus *tempos de chegada*. Ficava pensando sobre como a noção de tempo do outro era diferente da minha. Eu ficava me perguntando: *Qual é o tempo que está acontecendo aqui?*. Ou aquela dinâmica de um puxando o outro. Aquilo ativa algum instinto de continuar fazendo e não parar até finalizar a ideia. Lembro-me também da *performance O Grito*<sup>41</sup>, em que consegui ver uma colega minha de turma realmente assustada. Eu gritava, enquanto Nicolas me segurava, nisso, eu dei uma avançada e abri ainda mais meu grito. Ela se assustou de verdade. Eu percebi que consegui de fato afetá-la. (A16)

Acredito que as vivências de exercícios que fizemos, como da *venda*, de *andar lento*, os *exercícios sensoriais*, tudo isso nos ajudou a abrir mais os sentidos para estarmos presentes na

---

<sup>41</sup> Esta expressão é utilizada para fazer referência à *performance AAA AAA*, de Marina Abramovic (1978).

realidade. Esses *exercícios de presença* que fizemos em sala foram muito importantes para a gente estar preparados até mesmo para realizar experiências fora da sala de aula. Isso é muito importante para tudo, mesmo que a pessoa queira trabalhar só como ator. A presença no teatro sempre é muito importante. (A18)

A primeira vez que eu lembro da gente sair de sala de aula foi quando a gente a gente fez o exercício de guiar a pessoa através de um som. Você lembra disso? Tinha um vendado e aí o outro estava puxando ele com o som. Eu achei aquilo muito interessante porque deu uma outra percepção do que era o espaço em volta, que, normalmente, a gente não tem. A gente passa muito reto, tipo: *Tenho que ir lá e eu vou lá*. A gente não estava vendo onde é que a gente estava indo. A gente estava descobrindo de outra forma a universidade. (A20)

Segundo os depoimentos, tais atividades colaboraram no sentido de: ativar a percepção dos múltiplos sentidos; explorar a sensorialidade corporal; provocar a suspensão da atenção cotidiana para a imersão em uma experiência estética e sensível; proporcionar a desaceleração do ritmo cotidiano; promover a vivência de experiências extra cotidianas, ou seja, proporcionar práticas e vivências para que os alunos compreendam as sensações reais que um *performer* profissional passa ao desempenhar o seu trabalho; dentre inúmeras outras possibilidades.

Como pontos críticos, é interessante observar que A8 viu *essas aplicações mencionadas muito mais como jogos de preparação do que propriamente uma arte performática*; e que *elas contribuíram para o desenvolvimento e o amadurecimento enquanto arte educador, mas pouco fizeram pela manifestação direta da performance como campo autônomo da sala de aula*. Alguns alunos se referiram a tais experiências como *jogos*, outros como *exercícios*, outros como *práticas*. Inclusive A18 se referiu a elas como *exercícios de presença*. Essa mistura de termos foi muito interessante pois qualifica o hibridismo da própria linguagem performática, e também o desafio que nós professores de *performance* temos ao introduzir essa linguagem para um grupo. Algumas questões seguem repercutindo: como introduzir a *performance*? Como abordar uma espécie de preparação para a *performance*? Quais caminhos tomar?

Acredito que existam muitas possibilidades de se ensinar *performance* misturada com o teatro, e não digo aqui que essas sejam as melhores práticas ou o único caminho. São apenas algumas propostas que venho trabalhando em minhas metodologias de trabalho, com profundidade em diversos grupos e contextos. Creio que essas práticas podem inclusive ser modificadas e reapropriadas pelos próprios alunos, outros professores e também leitores desta Tese.

Em todos os casos, essas práticas performativas colaboraram, como é possível observar nos depoimentos de A16 e A20, também para a relação como os alunos podem experimentar fatores, como *corpo*, *tempo* e *espaço*, que são também conteúdos e práticas de trabalho de outras disciplinas, como *expressão corporal*, *expressão vocal*, *interpretação*, *encenação*, dentre outras. Tudo isso colabora para *abrir mais os sentidos para estarmos presentes na realidade* (A18).

### 3.4 ENTRELAÇANDO A PRÁTICA COM A TEORIA

As práticas eram sempre acompanhadas, ao final, por uma roda de conversa, o que gerava uma reflexão e discussão dos textos sugeridos como leituras provocadoras da disciplina, permitindo, assim, um entrelaçamento positivo e saudável entre a teoria e a prática. Os alunos conseguiram criar comentários dos textos, sendo estimulados por acontecimentos de vivências reais e de práticas performativas. Tudo isso garantiu a qualidade experimental da metodologia e abordagem da disciplina. Em outro nível, para as leituras solicitadas aos alunos, costumo indicar dois artigos, que considero abrangentes, interessantes e introdutórios sobre a arte da *performance*: *Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea*, de Eleonora Fabião (2008), professora de artes cênicas da *Universidade Federal do Rio de Janeiro*; e *Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (re)volução dos afetos*, de Tania Alice (2014), professora de *performance* da *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro*. Abaixo segue uma tabela com esses e outros textos específicos sobre arte da *performance*, que serviram de leitura para o desenvolvimento das experiências durante as disciplinas:

**Tabela 15: Leituras com objetivos performativos**

Texto	Objetivo
<p>FEIX, Tania Alice. “Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r)evolução dos afetos”. In: <i>Catálogo Nacional do SESC, 2014</i>. Disponível em: <a href="http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf">http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf</a>.</p>	<p>Introduzir ideias gerais sobre o universo da Arte da <i>Performance</i>. O texto é bastante claro, objetivo e direto uma vez que foi escrito para uma Revista do Sesc e para um leitor que não precise ter conhecimentos específicos da área.</p>
<p>FABIÃO, Eleonora. <i>Performance e teatro: poéticas e políticas na cena contemporânea</i>. São Paulo: Sala Preta, 2008.</p>	<p>Estabelecer conexões entre o teatro e a <i>performance</i> com o objetivo de entender a <i>teatralidade</i> em suas formas expandidas ganhando assim mais consciência sobre as diversas atuações profissionais dos formandos em Artes Cênicas.</p>
<p>SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. O que pode a performance na educação? Uma entrevista com Richard Schechner. <i>Educação &amp; Realidade</i>, n. 35, v. 2, pp.23-35, maio-ago, 2010.</p>	<p>Estabelecer aproximações entre a arte da <i>performance</i> e suas possibilidades de aplicação pedagógica e educacional.</p>
<p>JACQUES, Paola B. Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade. In: <i>Revista Arqtexto: a prancheta eletrônica</i>.(UFRGS, Ano VI, nº2) Porto Alegre: Departamento de Arquitetura: PROPAR, 2005</p>	<p>Compreender a <i>deriva urbana</i> como uma linhagem performática e suas aproximações com a arte conceitual, vanguardista e experimental.</p>
<p>NOGUEIRA, Márcia Pompeo. <i>Tentando Definir o Teatro na Comunidade</i>. Disponível em: <a href="http://www.ceart.edesc.br/revista-dapesquisa">www.ceart.edesc.br/revista-dapesquisa</a>. Acessada em 02 de setembro de 2009.</p>	<p>Introduzir os conceitos e ideias gerais de <i>Teatro em Comunidades</i> para estimular que os alunos estabeleçam as relações possíveis com a abordagem inicial de <i>pedagogias da performance</i>.</p>



**Fig. 21: Rodas de discussão mediadas pelos princípios do *Dialogical Learning* (*Aprendizagem Dialógica*), permitindo o entrelaçamento entre teorias e práticas. Oficina experimental com turmas de *Fundamentos da Linguagem Teatral* e *Pedagogia do Teatro II A*. Primeiro Semestre de 2016.**

Somadas com essas referências, fui incorporando leituras de Richard Schechner e Victor Turner. Por ter sido aluno de Eleonora Fabião, André Lepecki, Zeca Ligiéro e Denilson Lopes, todos tendo realizado seus mestrados e doutorados na *New York University*, fui incorporando, consequentemente, essas referências como bases de estudos desenvolvidas nas aulas.

Richard Schechner é considerado um dos maiores estudiosos da área possuindo uma expressiva trajetória artística. Ele foi também diretor do *The Performance Group*, que desenvolveu importantes trabalhos experimentais na cena nova-iorquina nas décadas de sessenta e setenta; editor do *The Drama Review*, que publica importantes artigos e estudos sobre teatro, *performance* e áreas interdisciplinares; autor do livro *Between Theater and Anthropology* (1985); um dos

fundadores do primeiro departamento de *Estudos da Performance* no mundo, com sede na *New York University* (EUA).

A partir disso, optei por desenvolver como base teórica de minhas aulas tais referências para colaborar na abordagem conceitual *sobre o que é e pode ser a arte da performance*. Por exemplo, em seu texto *O que é performance?* (2003), Schechner evidencia especificamente oito situações a partir das quais é possível identificar a utilização da noção de *performance*: 1. na vida diária, cozinhando, em situações de socialização ou vivências de interação cotidiana; 2. nas artes e modos de criação; 3. nos esportes e outras formas de entretenimento popular e recreativo; 4. no mundo dos negócios e empreendimentos; 5. nas interfaces digitais e tecnológicas; 6. no sexo; 7. nos rituais culturais, sagrados e seculares; 8. nas brincadeiras e jogos. Aliado a isso, Schechner menciona sete funções para a noção de *performance*: “entreter; fazer alguma coisa que é bela; marcar ou mudar a identidade; fazer ou estimular uma comunidade; curar; ensinar, persuadir ou convencer; lidar com o sagrado e com o demoníaco” a partir das quais é possível evidenciar que “qualquer comportamento, evento, ação ou coisa pode ser estudado como se fosse *performance* e analisado em termos de ação, comportamento, exibição.” (SCHECHNER, 2003, p.39).

Junto com o antropólogo Victor Turner, Schechner se colocou na tarefa de aprofundar a noção de *performance* permeada pela antropologia e pelo ritual. Em seu importante livro *Essays on Performance Theory* (1977), Schechner analisa a *performance* em suas múltiplas dimensões: teatro, ritual, xamanismo, jogo, situações da vida cotidiana, esportes, entretenimento, evento, política, dentre outros. E Turner, na obra *Anthropology of performance* (1987), relaciona a *performance* como diretamente ligada à vida social. Essa visão abrangente e multidisciplinar, proporcionada por Schechner e Turner, permite levar para a sala de aula a compreensão de que a *performance* é uma possibilidade potente para interpretar os comportamentos sociais e individuais, justamente um instrumento importante para entender as artes cênicas dentro e fora das práticas artísticas. Nesse sentido, o aprendizado sobre a noção de *performance* em suas múltiplas derivações enriquece a formação de artistas e professores de artes possibilitando uma visão e atuação mais abrangentes.

Em seu livro *Between Theater and Anthropology* (1985), Schechner estabelece relações entre o conhecimento teatral e a antropologia. Dentre elas, destaca-se o caráter de *transformação*

*do ser; a interação entre artistas e espectadores; e a performance como ato de conhecimento.* Isso corrobora para uma interpretação dinâmica da dimensão processual e multidisciplinar da *performance* em sua condição de provocar *comportamentos restaurados* a partir dos ritos sociais.

Sobre tais questões, em aulas, sempre busquei salientar um cuidado em relação à noção de *performance* para assegurar que ela não seja entendida apenas com uma visão específica. Indo para além de suas compreensões na área das ciências sociais e humanas, no campo das artes, por exemplo, o termo se potencializa com expressões oriundas de diferentes expressões e manifestações artísticas ao longo de todo o século XX. Outra observação importante que faço em aulas é a diferenciação entre *arte da performance* e *estudos da performance*. Este último, por sua vez, se constituiu como um tipo de conhecimento que não tem relação exclusiva com a arte, e trata-se, para além disso, de uma hibridização de saberes advindos da antropologia, das artes, das ciências sociais, da educação, da pedagogia, da filosofia, dos estudos literários, dentre muitos outros. Ao mesmo tempo, é possível estudar a *arte da performance* tendo como referência os *estudos da performance*, sendo esta justamente a escolha teórica que faço para constituir o discurso desta Tese.

Tomo por base os estudos advindos de Schechner, sabendo que a sua ambição investigativa transcende o âmbito das artes e, por isso, seus estudos abrangem um conhecimento amplo sobre os estudos das artes cênicas. Estes saberes proporcionam conceitos, noções e conhecimentos sobre o campo performativo, ou seja, tudo aquilo que é criado para ser mostrado, exibido, apresentado e que deve ser também, em minha visão, visto como um desafio interessante de análise, estudo e prática de formação nos cursos de artes cênicas. No caso desta pesquisa, uma das necessidades é utilizar os *estudos da performance* como possibilidade para abordar a arte contemporânea em sua diluição de fronteiras.

Outro campo de discussão, referente ao levantamento histórico da arte da *performance*, que busco levar para as aulas são as vanguardas artísticas, como são apresentadas em livros como: *Performance: uma introdução crítica*, do teórico teatral Marvin Carlson (2009); *A arte da performance: do futurismo ao presente*, da historiadora Roselee Goldberg (2006); e *Performance como Linguagem*, de Renato Cohen. Utilizo tais leituras para preparar as discussões, *slides*, tópicos

e exemplos apresentados em sala de aula. Abaixo segue tabela com depoimentos dos alunos sobre essa metodologia de trabalho:

<b>A validação de importância que os alunos tiveram na possibilidade de entrelaçar prática com teoria</b>
<p>Durante a apresentação desses registros para a turma me caiu a ficha do quão grande foi essa <i>performance</i>, e que realmente foi uma <i>performance</i> artística, e do potencial que ela carregava. Isso me deixou muito feliz e orgulhoso do trabalho realizado pela gente. Me fez compreender muito dos textos lidos na disciplina, colocando em prática o que foi aprendido na teoria. (A1)</p>
<p>Ao pensar nas leituras sobre <i>performance</i>, a Eleonora Fabião foi uma autora muito interessante. Ao realizar a interação, não éramos personagens, mas sim nós realizando a experiência. Essa questão nos expôs e abriu outros horizontes do fazer artístico. (A3)</p>
<p>Acredito que a metodologia do professor Davi foi rica, estimulante e esclarecedora. Usou textos, rodas de conversa, vídeos, fotos, entre outros recursos. Gostaria de explicitar que, depois da fundamentação do assunto, eu consegui criar uma noção ampla sobre o tema, como quando ele levou vídeos, fotos de artistas e também de seus próprios trabalhos, ou quando mostrou exemplos de <i>performances</i> religiosas e grandes atos de eventos e rituais, exemplificando a diversidade e amplitude da noção da <i>performance</i> para além da arte. (A5)</p>
<p>O trabalho teórico e prático mostrou como podemos realizar uma <i>performance</i> e vários exemplos das mesmas. Sempre tenho uma na mente a referência em que a mulher quase foi baleada por um dos transeuntes que notou sua <i>performance</i><sup>42</sup>. Contribuiu no sentido de que aprendemos e compreendemos uma das linguagens teatrais, ao mesmo tempo em que visou várias formas de aprendizados, tanto práticos como teóricos, o que é de extrema importância para quem faz teatro, a prática unida ao teórico. O Davi é uma pessoa muito empolgada e cheia de conteúdos. Trazia novidades, sempre juntamente os exemplos com vídeos e textos. Trazia suas referências e inspirações. Conseguia a atenção de todos por seu leque visual e prático. (A7)</p>
<p>Foi ótimo. Além de ser uma atividade prática, ela permitiu também permitiu criar e vivenciar coisas que, em uma sala de aula, com conteúdo tradicional, não seria permitido. (A10)</p>
<p>As ideias que eu tinha eram as obras da Marina e seus impactos sobre a história da arte e dos estudos do comportamento humano. Porém, não conhecia teóricos da área. Tive a oportunidade de estudar Richard Schechner, Tânia Alice, Eleonora Fabião, dentre outros, assim como conhecer vários vídeos e filmes que abordavam a linguagem artística. Pude vincular várias ideias à prática e criar <i>performances</i> que me possibilitaram estudar ainda mais a experiência performática, assim como pensar possibilidades de <i>performances</i> pedagógicas, aulas com <i>performance</i> e suas possibilidades na educação. (A11)</p>

<sup>42</sup> A entrevistada se refere à *performance Ritmo 0*, em que a artista Marina Abramovic se coloca, por mais de seis horas, totalmente vulnerável para qualquer tipo de participação e interação com o público. Essa foi uma das referências teóricas apresentadas em nossas aulas de *Fundamentos da Linguagem Teatral*, quando estudamos a historiografia da arte da *performance*.

Nosso trabalho teve como inspiração uma das artistas que você havia nos mostrado em aula: a Ana Teixeira. O trabalho dela nos inspirou muito, visto que ela brinca na relação das pessoas com as obras de arte. Partimos do conceito de *arte relacional*, ou seja, a arte que vai ao encontro com esse espectador. Dessa experiência na sala de aula ficaram exemplos de *arte relacional*, que eu não tinha muito contato. (A12)

Você inspirava muito todos nós em sala de aula. Trazia seus vídeos-arte e suas foto-performances. Eu vi várias de suas *performances* e também as *performances* que você fazia com as outras turmas. (A12)

Eu acho que a disciplina teve bastante vinculação com a prática. Isso foi muito interessante, porque não se tratava de ficar apenas discutindo o texto. Discutíamos sim, porém, já praticávamos. Não permitia um excesso de racionalização. Pois já vivemos em uma cultura com mente e corpo muito divididos. Eu gostava dessa coisa: *Vamos agora?*. Não dava muito tempo de ter medo, vergonha e insegurança. (A14)

Em relação às leituras que você indicou para a gente entender os conceitos de *performance*, achei tudo muito eficiente. (A15)

A ideia de *performance* foi se transformando, ao longo da disciplina, através das práticas. Quando a gente começava estudando pela teoria era uma coisa. Quando colocamos em prática e decidimos criar alguma coisa, nisso, eu fiz e vi os outros fazendo. Daí eu senti uma inquietação e ficava pensando: *por que isso? Por que eles estão fazendo isso?*. Foi algo que me provocou a pensar: todos aqui na disciplina podem fazer. (A16)

Eu gostei muito do livro *O que é arte?*. Foi gostoso de trabalhar e discutir. Já lendo *O que é teatro?*, achei mais limitado. O primeiro livro ampliou a visão do teatro dentro da arte. E quando conheci a *performance*, vi que se tratava do corpo experimentando formas de presença. É o mesmo corpo do teatro, porém, com a inquietação da essência da arte. Depois que entramos na área da *performance*, comecei a fazer mais ligações com as reflexões dos livros *O que é arte?* e *O que é teatro?*. Sinteticamente, o primeiro livro nos leva a pensar que a arte é causar um estranhamento para que as pessoas pudessem ser provocadas. Eu senti que as práticas da *performance* estavam me esclarecendo o que eu havia lido. (A16)

Sinceramente, eu acho que você aplicou muito bem essa relação entre teoria e prática. (A18)

Eu gostava porque chegava na aula, praticava, praticava e praticava. E como tínhamos aquela tarefa de escrever um texto, ao final da aula, misturando reflexões com as nossas vivências e nossas leituras, a gente era estimulado, no sentido bom, éramos puxados a refletir sobre o que fazíamos. Prática é ótimo. Afinal, prática é ação. Então temos que praticar para entender. Porém, essa reflexão de ler, encontrar essas palavras, escrever sobre o que você viveu, é muito importante também. Do contrário, a gente vive, vive, vive, vive, e não consegue perceber o que estamos fazendo. É uma experiência que passa por todo nosso corpo, nossas sensações. (A18)

Se alguém faz uma pergunta: *O que você fez? Por quê?*. A gente não consegue explicar. Para que a gente possa afirmar algo enquanto ciência é muito importante que a gente leia, escreva e elabore aquilo que estamos pensando. Até mesmo para sermos respeitados. Eu moro com outras pessoas de outros cursos, que me respeitam, pois elas foram me conhecendo, elas me veem lendo, estudando muito. Nisso, as pessoas achavam que ser professor é uma brincadeira. E não é: requer muito esforço. Por isso que considero muito importante isso que você fazia de pedir

para que a gente escrevesse toda semana sobre o que estávamos vivenciando, até para que isso pudesse nos afirmar enquanto um campo do saber. Não é chegar lá e fazer o que quer. Achava importante isso de fazer e escrever toda semana. Você não disse que precisava fazer isso no sentido de obrigatoriedade, porém, certamente quem fez isso aproveitou muito mais. (A18)

Fui ler os textos. E aí eu lembro de um texto que falava de uma *performance* com gelo assim. Eu sentada lendo, eu fiquei tipo: *Meu Deus, que pessoa maluca*. Adorei! E aí eu já voltei para a outra aula já tipo: *Ah, bom, agora vamos conversar mais!* E também aquela coisa de escutar o que que os outros colegas estavam fazendo também. (A19)

A parte de escrever, eu gosto. A parte de escrever, eu acho interessante, porque eu tenho dificuldade, então eu queria muito exercitar isso. Eu entrei numa cadeira de escrita também no semestre passado. Então, para mim, foi bem interessante. Mas aí...Eu gostei, eu gostei. Parecia muita coisa, mas não foi tanto quanto parecia ser. Porque, quando você jogou ali para a gente, parecia que a gente ia ter que escrever, ia ser muito mais difícil do que realmente foi, ia ser muito mais trabalhoso, ia consumir muito mais o nosso tempo, que já estava muito consumido, para finalizar aquele trabalho. No final, não foi assim. Durante o decorrer, eu fiquei bem assustado. (A20)

Direta, eu não diria. Mas trazia relação sim. Tinham coisas ali no texto que a gente via que estava sendo trabalhado em aula. Tinham coisas ali no texto que a gente via que estava conversando com o que a gente estava estudando. Mas uma relação direta assim eu não diria. (A20)

Eu vejo suas aulas como teórico-prático. Uns setenta por cento prático, e uns trinta por cento teórico. (A20)

Foi a partir daquele texto que eu li, que eu consegui ter uma concepção melhor de *performance*, entender o que era uma *performance*. Eu comecei a ver pontos que me inquietavam. (A21)

Eu lembro que teve uma aula que a gente primeiro fez a prática, para depois vir a teoria, e eu achei isso muito bom, porque quando a gente começa com a teoria e vai para a prática, a gente acaba racionaliza muito, pelo menos eu. Fica um cercadinho de *aí o autor falou isso, isso e isso*. E quando acontece o inverso, a gente vai para a prática, eu fui sem medo de experimentar as coisas, para depois, quando chegar a ler, teve tudo o que foi passado na aula, estava no texto. É uma coisa muito mais marcante, fixa muito mais. A gente já viveu aquilo, então agora que você viveu e você entendeu, agora a gente vai ler sobre. Agora a gente vai explorar e vai ver onde tem dúvidas e onde não tem. Porque normalmente em uma aula teórico-prática, ao invés de prático-teórica tu lê e fala: *Tá, não tenho nenhuma dúvida*. Nisso, chega lá na prática e todas as dúvidas aparecem e você trava. No inverso já não acontece porque você já entra na prática, só está ali no jogo, está ali jogando, vai fazendo, o negócio vai acontecendo, o negócio flui e depois tu vai assimilar sem precisar racionalizar. (A21)

Os textos me ajudaram muito. As leituras enriqueceram muitas coisas que eu não sabia que existiam, como a história da *performance*, de onde veio isso, os porquês, essa coisa de não ter o *certo* e o *errado*, de ter várias interpretações. Eu achei isso maravilhoso! Mudou muita coisa do que eu pensava e me incentivou muito sobre as coisas que eu quero fazer, a desenvolver melhor tudo isso. (A22)

Por exemplo, da Eleonora e da Tânia Alice foram bem diferentes um do outro na leitura pela linguagem, na maneira de cada uma demonstrar aquilo, e muito complementares, sabe? Eu

achei maravilhoso! Depois eu fui escrever um texto no final, e até hoje, dos textos acadêmicos que eu fiz, esses foram os melhores. Eu gostei muito de ter feito com muito prazer a leitura deles. Cada leitura que fiz me ajudou a captar um pouco de cada vivência, das apresentações dos colegas. (A22)

Eu acho que sim. Foram excelentes. Foram super bem escolhidos deram suporte teórico para a gente compreender bem o que é *performance*, como trabalhar isso, que importância tem essa relação com *teatro na comunidade*. Além dos textos também os vídeos que tu trouxe, as experiências que tu tem, e que tu mostrou de outros artistas. Tudo isso é muito importante na construção desse conhecimento relacionado a isso. (A23).

De acordo com os depoimentos, é possível notar que os alunos demonstraram interesse nas escolhas dos dois textos centrais de Eleonora Fabião (2008) e Tania Alice (2014) como estimuladores introdutórios sobre o trabalho específico a ser desenvolvido na arte da *performance*, abrindo *outros horizontes do fazer artístico* (A3). Provavelmente, isso ocorreu pelo fato de ambos os textos apresentarem simplicidade *na linguagem, na maneira de cada uma demonstrar aquilo, e muito complementares* (A22).

A5 considerou a metodologia *rica, estimulante e esclarecedora*, ao usar *textos, rodas de conversa, vídeos, fotos, entre outros recursos*, permitindo, com isso, uma *noção ampla sobre o tema*. Todas essas possibilidades de cruzamentos de referências fizeram com que as múltiplas referências não se tornassem motores diretivos, e sim inspiradores por um conjunto de remodelações de práticas autorais, *o que visou várias formas de aprendizados, tanto práticos como teóricos, o que é de extrema importância para quem faz teatro* (A7).

Muitos alunos comentam que suas práticas e criações performáticas, desenvolvidas para as disciplinas, foram inspiradas diretamente pelos exemplos da artista Ana Teixeira (como exemplifiquei em sala de aula, a partir de minhas observações e entrevistas já realizadas com a artista). Isso revela como o trabalho de Teixeira é potencialmente mobilizador pelo potencial de simplicidade, de possibilidades sutis de *intervenção urbana*, e pelos temas abordados que geram empatia naqueles que estão se introduzindo na arte da *performance*.

Interessante observar o depoimento de A14, que diz que a teoria era diretamente entrelaçada com a prática, ao ponto de não permitir um excesso de racionalização. A aluna destaca que vivemos em um mundo que já divide muito as esferas do corpo e da mente, o que gera *medo*,

*vergonha e insegurança*. Ela sinaliza que esse tipo de metodologia de criação direta por base nas inspirações teóricas movia os sujeitos por desenvolver propostas sem bloqueios. A16 comenta que o fato de todos começarem a criar ao mesmo tempo estimulava que não se gerasse uma sensação de desconforto. O processo de criação de um aluno inspirava os outros, o que gerava uma grande cartografia inspiradora por poéticas e estéticas diversas.

Muitos alunos destacaram que as práticas colaboraram imensamente para a compreensão das ideias, conceitos e temas apresentados pelos textos teóricos. A18 comenta também que a sugestão de propiciar a escrita de textos com reflexões livres sobre cada aula, permitindo a criação de um processo de reflexão semanal, resultou no entendimento mais aprofundado sobre a prática. Isso fez com que a teoria se ampliasse para além da leitura dos textos, provocando também um potencial de criação nas habilidades de escrita dos alunos. Esse tipo de ação, de escrever após as aulas, ocorreu principalmente com as turmas de *Pedagogia do Teatro III*. Era uma prática sugerida e estimulada como já uma possibilidade de escrita em progresso de um dos trabalhos finais, que se configurava como a escrita de um memorial sobre conceitos e práticas da disciplina. Os alunos tinham a possibilidade de enviar semanalmente esses registros para receber *feedback* de melhoras. Enquanto que outros optaram por entregar apenas no momento final do semestre.

Muitos alunos consideraram essa abertura e possibilidade bastante relevante, visto que é algo pouco comum por parte de outros professores. Inclusive A20 relata que tinha muitas dificuldades de escrita, e que esta metodologia colaborou para o seu crescimento nessa área. Por outro lado, outros alunos se sentiram incomodados, ou confundiram essa sugestão como uma obrigação. Creio que esse ponto crítico se deu por dois motivos: nem todos os alunos se viam motivados a escrever semanalmente, pois não viam a importância de um trabalho processual (*work in progress*). Isso também, por sua vez, acabou gerando sentimentos de competição por outros colegas da turma que se engajavam nessa proposta e possibilidade de aprimoramento constante.

Muitos destacaram também o fato de que eu trouxe alguns exemplos de meus próprios trabalhos artísticos, inspirando também essa figura híbrida do professor-artista, que é o tema abordado nessa próxima tabela.

### **Sobre a importância de estimular uma relação mais acentuada na hibridização professor-artista dentro do curso de licenciatura**

Acredito que, quando um professor/artista apresenta uma *performance* para seus alunos, aumenta-se a absorção de conteúdo exposto no ato artístico, pois eles são obrigados a posicionar-se, no aqui e agora, construindo ali no presente momento uma ideia nova, um sentimento diferente, uma experiência compartilhada. (A1)

Na *performance*, ou você se entrega e mergulha naquilo, ou então não vale a pena. Foi uma das coisas mais artísticas que eu fiz dentro da faculdade. É um artístico que te lança a criar. Foi uma das coisas que mais me deixou animada dentro do curso. (A2)

Penso que, se você está ensinando arte, você tem que ser artista. É diferente de ser médico, que você precisa somente ter o conhecimento da técnica. É preciso ter uma sensibilidade outra para incentivar a arte nas pessoas. Quando o professor é artista, todas as propostas são colocadas pelo âmbito da arte. Não digo que todos os professores devam ser artistas. Não precisamos desmerecer os outros professores. Mas quando o professor é artista, os alunos saem ganhando. O artista, o que ele é: um malabarista da vida. Em suas aulas, havia alegria. A gente ia para criar, com sensibilidade. (A2)

Toda a experiência me ajudou a compreender o que é e pode ser teatro/arte. Entendi a arte como um lugar de crítica e provocação. Entendi mais sobre o jogo cênico no palco. Ampliei a noção básica de como ministrar uma oficina ou aula. Entendi como é possível trabalhar com diversos públicos. Assimilei que o teatro não precisa acontecer necessariamente em um lugar fechado. Vi que é possível fazer teatro com pouco ou até mesmo sem nenhum recurso. Tive um desejo ainda mais de ser *professor-artista*. (A5)

A disciplina e a arte contemporânea trouxeram as mais diferenciadas e impensáveis maneiras do fazer arte, e isso instiga o ator, o performer, o *pedagogo-teatral*. (A6)

Começamos a nos perceber enquanto futuros professores. Não sabemos como realmente será. Nos preparamos, porém, ao chegar na sala de aula, nunca sabemos como de fato será. Como estamos nos sentindo agora, preparando-nos para ser professores, sabendo que teremos todas as dificuldades. (A13)

Eu estou interessadíssima em dar aula E depois de sua disciplina, eu vi que é possível seguir dando aula e também produzindo a sua arte. (A16)

Conversamos na aula da Fabiane sobre esse conflito entre dar aula e fazer a sua arte. Enquanto muitos alunos se dividiam nas opiniões entre: vou fazer uma coisa ou outra, eu defendi ali que, sim, é possível fazer os dois ao mesmo tempo. Eu comecei a entender que, se eu estou criando minha arte, ministrando oficinas, participando de palestras e *workshops*, que eu vou poder trazer todos esses conhecimentos para a minha sala de aula. Que isso não será algo saindo de um livro, e sim algo saindo de mim. (A16)

O fato de termos um professor que também é artista mostra que podemos transitar simultaneamente pelos dois campos: o artístico e o pedagógico. (A16)

Foi a primeira vez que eu senti que a gente estava sendo um professor de arte. Foi a primeira vez que eu senti que a gente estava pegando arte assim e mostrando para as pessoas. Não de uma forma careta. De uma forma gostosa, sabe? De uma forma que eles estavam se envolvendo, que eles estavam entendendo, que a gente estava sabendo o que a gente estava fazendo. Porque tem muito disso. Tem muito da gente fazer as coisas assim em aula e não saber o que a gente está fazendo. A gente só vai, sabe? E, lá, era muito bom. Muito bom mesmo! (A20)

O que faltou durante todo o curso que eu senti foi tu que me despertou essa autoconfiança, de que eu posso trabalhar com criança, com *performance*, ser professora, posso pensar sobre o que eu quero desenvolver e eu tenho capacidade. Não tenho como te agradecer. (A22)

Acompanhar o trabalho de alguns colegas também, eu me pego pensando às vezes como eu fiz esse semestre, sabe? Eu sou artista! Sem essa coisa de ego, mas uma consciência necessária. Como ser lésbica? É ótimo se reafirmar dessa maneira. (A22)

Nos depoimentos, é possível notar uma sensação de entusiasmo que é provocada nos alunos, nesse viés de hibridização entre educação e processos de criação. A2 inclusive comenta que essa metodologia *foi uma das coisas que mais me deixou animada dentro do curso*. A2 destaca também que o professor de teatro necessita ter *sensibilidade*, pois é um tipo de trabalho que busca justamente inspirar as outras pessoas. Contudo, A2 também enfatiza algo importante: *Não digo que todos os professores devam ser artistas. Não precisamos desmerecer os outros professores. Mas quando o professor é artista, os alunos saem ganhando*.

Outros alunos disseram que esse estímulo por entrelaçar a figura do professor com a figura do artista possibilitou um viés de maior sensibilidade para as aulas, ampliando a *noção básica de como ministrar uma oficina ou aula* (A5). A5 relatou também que as aulas lhe despertaram um desejo maior de ser *professor-artista*. A6 relatou que achou interessante o cruzamento entre a disciplina e a arte contemporânea, o que provocou *as mais diferenciadas e impensáveis maneiras do fazer arte*. A13 já relata: *começamos a nos perceber enquanto futuros professores*. A16 alega que ficou ainda mais interessada em dar aula e que, depois da disciplina, viu que é possível juntar os ofícios de dar aula e produzir a sua arte; e que, inclusive, a sua futura experiência de artista ampliará sua teoria e repertório que levará para a sala de aula. A 22 relata que as aulas despertaram mais *autoconfiança* em sua futura profissão. A22 traz o depoimento interessante de que, após as aulas, ela conseguiu se afirmar como artista, tendo uma consciência necessária para isso.

Creio que essa discussão sobre a relação híbrida entre professor e artista é muito polêmica. Existe inclusive uma dissertação de mestrado dedicada para este tema: *Adote o artista: não deixe ele virar professor / reflexões em torno do híbrido professor performer*, defendida por Denise Pereira Rachel (2013), pela *Universidade Estadual Paulista*. Penso que a composição de um corpo de professores se dá justamente pela riqueza de diversidade. Em várias universidades, vemos composições de corpos docentes variados. Alguns são apenas professores. Outros são professores e também se dedicam a ofícios artísticos, dentro e/ou fora da universidade. Alguns podem não ser exatamente artistas, porém, se dedicam a atividades de sensibilidade. Alguns foram artistas no passado, e hoje se dedicam apenas ao âmbito acadêmico. Creio que o caminho mais saudável é não ter mérito de julgamento de valor, permitindo que todo o corpo docente esteja unido para estimular uma visão ampla de que os alunos podem aprender com todos e suas respectivas experiências. E que os alunos saibam que, com cada professor, serão estimulados em diferentes possibilidades de aprendizados.

### **3.5 AMPLIANDO A TEORIA PARA AS PRÁTICAS DE *REENACTMENT* / DA CÓPIA À LIVRE EXPERIMENTAÇÃO**

Esses níveis de estudo, aprofundamento e leitura sobre a história e teoria da *performance* também nos levaram a inúmeros caminhos de experimentação por ativar *reenactments*. Inclusive, essa foi uma metodologia também explorada em sala de aula. Pode-se sinalizar aqui também o texto *O re-enactment como prática artística e pedagógica no Brasil*, da pesquisadora Tania Alice (2014), em que é possível desdobrar a ativação de *performances* históricas e contemporâneas como possibilidades de aprendizados por aqueles que estão se iniciando nessa linguagem.

Em meu trabalho, busquei também desenvolver uma série de experimentações de *reenactment* de *performances* conhecidas, o que permitiu a vivência e discussão sobre a arte da *performance* e sua historiografia. Foram executadas as *performances* *Art must be beautiful*, criada em 1975, por Marina Abramovich, em que a artista arruma o seu cabelo ininterruptamente com um pente e um pincel enquanto repete a frase *art must be beautiful* (em português: *a arte deve ser*

*bonita*); e *AAA AAA*, criada em 1978, por Marina Abramovich e Ulay, em que ambos os artistas se confrontam com uma sequência de gritos estando um de frente para o outro.



**Fig. 22:** *Performance Art Must Be Beautiful*<sup>43</sup>, criada em 1975, por Marina Abramovich.



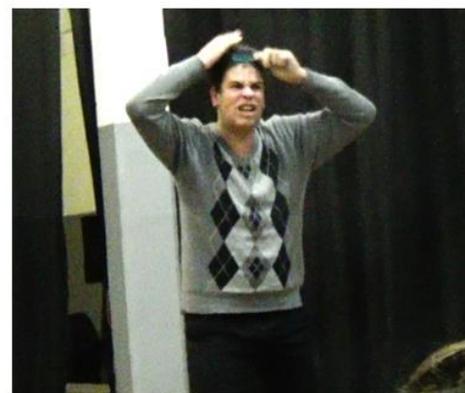
**Fig. 23:** *Performance AAA AAA*<sup>44</sup>, criada em 1978, por Marina Abramovich e Ulay.

<sup>43</sup> Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/830914199982268602/> / Acesso em: 24 de Agosto de 2020.

<sup>44</sup> Fonte: <https://blocodenotasaleatorias.wordpress.com/2013/03/20/o-grito-de-marina-abramovic/> / Acesso em: 24 de Agosto de 2020.



**Fig. 24:** *Reenactment da Performance AAA AAA, de Marina Abramovich e Ulay. Turma de Fundamentos da Linguagem Teatral. Primeiro Semestre de 2016.*



**Fig. 25: Reenactment da Performance Art *Must Be Beautiful*, Marina Abramovich. Turma de Fundamentos da Linguagem Teatral. Primeiro Semestre de 2016.**

Inclusive, um dos alunos que mais se envolveu com as propostas de *performance*, Athila Cassuriaga, chegou a explorar os potenciais do *reenactment*, tanto em sala de aula, como também em seus estúdios e projetos artísticos. Vale considerar que suas proposições teórico-práticas se transformaram, posteriormente, em temas estudados no seu *Trabalho de Conclusão de Curso*:

Em todo meu estágio, ocorreram três momentos de *re-enactments*. Nesses momentos, foram desenvolvidas algumas *performances*: *Segredos*, que provocam um jogo abordando segredos anônimos dos envolvidos; *Treinição*, que propõe uma reflexão acerca do sistema educacional. *O artista está presente*, provocando uma reflexão acerca da qualidade do estado de presença do artista e todos os seres humanos; *A arte deve ser bonita, o artista deve ser bonito*, que questiona padrões estéticos; *Somos responsáveis*, que provoca um debate reflexivo acerca da produção de lixo e seus impactos, assim como a desigualdade social e a miséria; *Nosso amor está à venda*, que propõe uma reflexão sobre as

prostitutas de rua, especialmente travestis; e, por último, *O analfabeto político*, que provoca um debate sobre alienação política. Posso refletir que os *reenactments* têm fundamental importância na proposta. Com essas experiências, pude articular estratégias específicas como a integração do grupo e a produção de intimidade, assim como foi possível gerar maior estreitamento da relação com o professor. Busquei introduzir de forma rápida e objetiva a recepção da *performance* de radicalidade com os alunos, trazendo obras emblemáticas de Marina Abramovic, assim como as *performances* mais tocantes do *Grupo Opinião*, deixando todos espantados e extasiados com o bloco seguido por cinco apresentações. Também pude com a última apresentação de *reenactment* propor uma *performance* mais intelectual e reflexiva, abordando a alienação política, característica que chama atenção para adolescentes e jovens. (A11)

Interessante observar como os *reenactments* se desdobraram em múltiplas potências artísticas e pedagógicas no trabalho de Cassuriaga, potencializando, assim, também a concepção de projetos posteriores, ao longo de sua formação e seu trabalho independente.

Acompanhando leituras, como a do teórico da *performance*, Marvin Carlson (2009), em sala de aula, traço um panorama sobre arte da *performance*, em suas primeiras influências, a partir do período clássico, com poetas, músicos da Idade Média e artistas da acrobacia, do circo, da música, dos jograis, dentre outros. Identifico também manifestações performáticas nos períodos dos séculos XVII e XVIII, com os precursores das artes populares, como os *music halls*, os *cabarets* e *vaudevilles*. Em seguida, abordo as vanguardas artísticas do final do século XIX e início do século XX: expressionismo, dadaísmo, surrealismo, futurismo, fauvismo, dentre outros, sendo todos esses interpretados como formas de questionamento e de provocação em relação aos modelos tradicionais de artes. Em seguida, analiso o desenvolvimento da *performance*, mais acentuadamente entre os anos de 1960 e 1990, tendo destaques para as linguagens do *happening* e da *body art*; para daí, estudar e compreender todas as manifestações que hoje abarcamos como produções das artes contemporâneas.

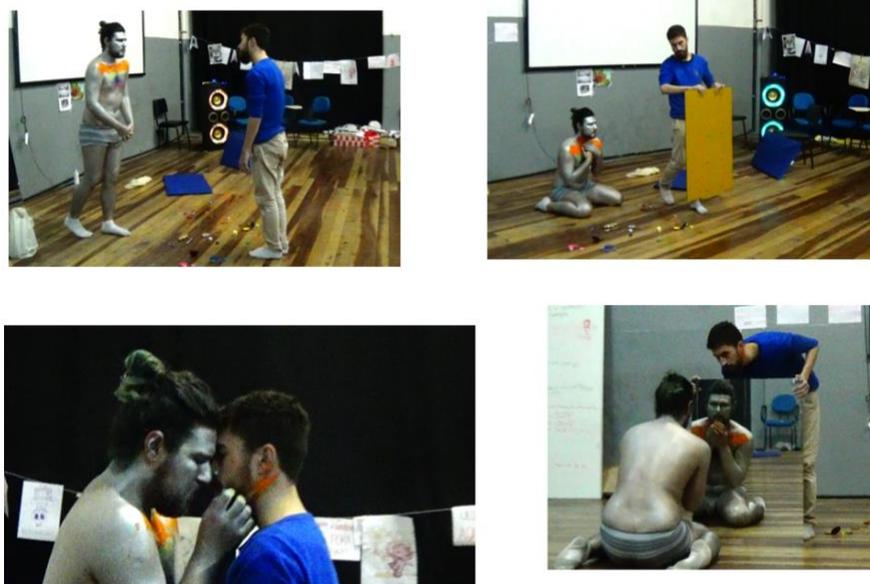
No desenvolvimento da história da arte no século XX, trago alguns casos interessantes de análise, como: Artaud, por ser este também um artista e teórico do teatro, deslocando o foco de atenção do texto para os outros elementos da encenação e incluindo, com isso, os aspectos do ritual em cena; a *Escola de Bauhaus*, por suas inovações e ousadias nas artes visuais e na arquitetura; a companhia de dança *San Francisco Dancers Workshop*, ao incorporar movimentos cotidianos para o palco, como as ações de andar, comer e tomar banho; e o músico John Cage, que realizou a sua

obra 4'33", em que permaneceu sentado diante do piano, sem tocar, durante o tempo de quatro minutos e trinta e três segundos; dentre outros.

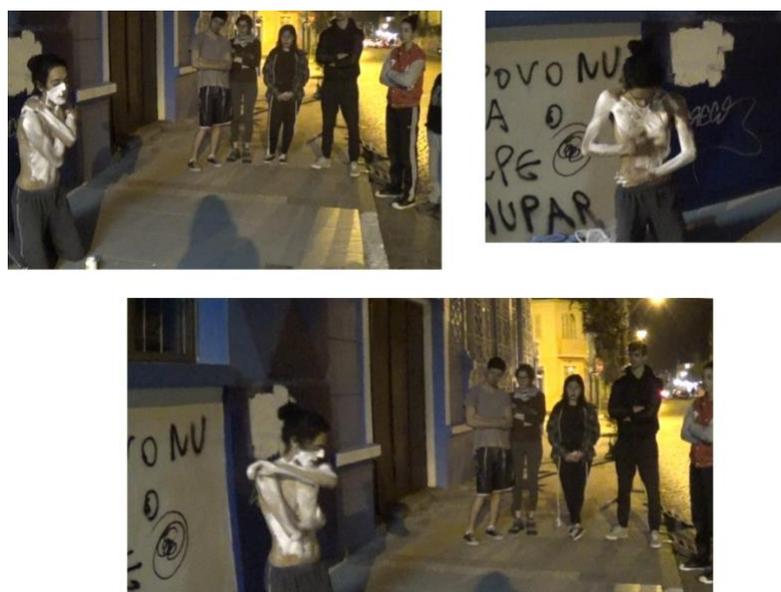
Por último, acentuo uma discussão sobre como a *performance* emergiu com mais força nos anos de 1970, época em que foram radicalizadas as experimentações de *body Art* e *happenings*, gerando: “ações, *performances*, eventos e coisas, as obras apresentam atividades físicas, funções ordinárias do corpo e outras manifestações comuns e não comuns de musicalidade. O corpo do artista torna-se o sujeito e o objeto da obra” (CARLSON, 2009, p. 117). Segundo o autor, a arte da *performance* foi aderindo o uso das tecnologias da época, como os dispositivos de imagens, sons e vídeos, até que, na década de 1980, houve uma preocupação maior em relação às manifestações e ações políticas ligadas a questões de engajamento social, conflitos de identidade, reivindicação das minorias e outros ramos da atualidade. Com isso, a *performance* ousou ao propor formas ativas de participação do público, favorecendo a legitimação dos direitos de oprimidos e de grupos de exclusão.



**Fig. 26:** *Performance Como seria o corpo perfeito?*, de Herbert Souza, criada e apresentada dentro da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 27:** *Performance Corpo estranho*, criada por Rodrigo Leal Dias e apresentada por Rodrigo Leal Dias e Nicolas Beidacki, dentro da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 28:** *Performance Inserção*, criada e apresentada por Felipe Cremonini, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 29:** *Performance Questionando Padrões*, criada e apresentada por Dâmaris Cogno, dentro da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 30:** *Performance Meia Barba*, criada e apresentada por Rafael Bueno, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 31:** *Performance Comendo Lixo*, criada e apresentada por Athila Cassuriaga, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 32: *Performance Conflitos Urbanos*, desenvolvida pelos alunos da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.**

**Sobre uma metodologia que traz mais liberdade para experimentação / aprendizagem inventiva**

O professor Davi deixou a turma de uma forma nova, o que possibilitou um contato com técnicas teóricas e pedagógicas. Ele deixava livre cada aluno a motivar-se para algo que tocasse, antes de mais nada, o que impulsionava cada aluno, dando, assim, total liberdade para a criação individual do aluno. (A6)

As experiências, em geral, serviram para soltar o corpo, desenvolver raciocínio lógico, ter embasamento do que é possível fazer em *performances*, trabalho em grupo e organização. Todas colaboraram no sentido do desenvolvimento de ideias, criações e ações. Ser e sentir as coisas ao redor, trocas emocionais, são algumas das coisas que me lembro. No início das aulas, eu tinha várias barreiras e desafios para quebrar em mim. Me lembro principalmente do

coletivo, da sensação de estar no lugar certo e evolução. As metodologias em si ajudaram na desenvoltura e quebra das mesmas. (A7)

Sem dúvidas, foi a disciplina mais enriquecedora. Se pudesse faria de novo. (A9)

Eu, enquanto *professor-artista-pesquisador*, defendo que o básico que se deve presar num ser criativo é a sua capacidade de criação. A partir disso, procuro fazer meus trabalhos de *performance* e *dança-teatro* juntamente com os artistas criadores (A11)

O texto da Eleonora Fabião foi incrível pois falava sobre a intenção de expandir as possibilidades poéticas da vida. Eu fiz ciências sociais, um curso extremamente teórico. Ali eu era um *peixe fora d'água*, pois eu tinha muita vontade de descobrir o mundo de uma forma mais poética. Naquele curso, a política era muito mais voltada para o lado racional. Eu precisava experimentar a liberdade passando pelo corpo, essa ideia da não representação, e sim de viver mesmo aquilo, no aqui e no agora. A radicalização do presente, de estar presente. Essa busca por estar presente, também conectada com a ideia de uma espiritualidade oriental. Muitas coisas me interessavam: o fato de sermos uma sociedade extremamente ansiosa e sofrer com isso. A *performance* também trabalha essa presentificação. (A14)

Acho que os professores substitutos, como você e Laura, até por terem uma trajetória mais curta dentro da instituição, abrem muitas portas e questões que ficam com a gente. A professora Laura, por exemplo, ao final da disciplina, pediu que escrevêssemos uma análise sobre o semestre de uma forma livre. Poderia ser uma poesia, uma auto ficção, e por aí vai. É preciso ter sensibilidade para abrir essas possibilidades e valorizar esse tipo de trabalho. (A17)

Além de estimular o nosso lado artístico, eu acredito que estimula o fato de que a gente tem que se apropriar das coisas que a gente está estudando para fazer do nosso próprio jeito. Para a gente não ser aquele professor de ler um texto, de ler uma forma de jogo e dar daquele jeito. A gente tem essa liberdade poética assim. Você foi muito importante nesse momento de mostrar que a gente tem essa liberdade poética e vai ter ela como professor. Para mim, estimulou bastante! (A20)

É. Todo aquele processo era muito gostoso, porque não tinha aquela obrigatoriedade de levar alguma coisa que ia ser assim genial. Sabe? Acabava sendo genial porque era esporádico, acontecia também. E a gente não sabia o que ia acontecer. A gente chegava muito animado: o que vai ser na aula hoje? Esse elemento surpresa era muito bacana. Porque a gente não sabia. Beleza, a gente estudou assim, mas o que a gente vai fazer? A gente vai experimentar esse texto. Mas a gente vai experimentar como? Era muito bom, era muito bom! (A20)

Ah, eu acho que a vontade de experimentar. Porque até então a gente só fazia coisas tipo bonitinhas, tudo é muito perfeito no teatro. E o texto, é que eu sou muito ruim de referência! Eu leio o texto hoje, amanhã eu debato, depois ele já está perdido aqui em algum canto. Mas quando eu li aquele texto, eu vi umas coisas muito diferentes. Sim. Que ela começa dizendo o que é *performance* e ela vai contando...Sim... foi uma coisa de sair dessa zona de conforto. (A21)

Nas outras disciplinas, a gente não tinha autonomia para isso. Era uma coisa muito mais regrada. A gente começou a criar autonomia acho que foi na *Pedagogia II*, que a gente podia ser diretor e ator, e a escrita também não era uma coisa engessada. Nas outras disciplinas práticas, já era totalmente o oposto: a gente vai fazer isso, isso e isso. Você pode criar em cima disso. Então não tinha um leque maior de possibilidades. Sim! Eu acho que foi uma coisa muito

para a gente testar as nossas escolhas, porque a gente tinha liberdade para fazer o que a gente quisesse. Se a gente quisesse, sei lá, andar plantando bananeira pelo *Centro de Artes* poderia ter feito. (A21)

Sim, uma escolha anula a outra, mas dentro desse processo de anulação das escolhas, foi uma coisa totalmente minha. Não foi uma coisa imposta por você tipo *aqui é o seu limite*. De delimitar o que eu posso escolher. Então eu acho que isso foi uma coisa que ajudou bastante dentro do processo criativo, totalmente. Porque na construção da *performance*, a gente poderia ter trabalhado, sei lá, temas sugeridos por você. *Ah, vocês vão criar uma performance em cima da fome*, e isso não foi o que aconteceu. E acho que isso foi muito importante para o processo, porque também, a partir dali, eu comecei a trabalhar melhor com a autonomia. (A21)

Completamente, sabe? Eu adoro ler, mas eu não gosto de fazer nada sob pressão, sabe? Tipo *Você tem cinco minutos para fazer uma redação sobre a paz mundial*. Porque eu me sinto com uma faca no peito, não sai espontâneo, sabe? E, durante o curso, eu tive uma dificuldade para poder ler os textos com devido tempo, e conseguir refletir e poder me desempenhar o quanto eu gostaria. Mas a tua disciplina, desde *Pedagogia III*, ela me abriu para todo o resto. Eu lia os textos com muito prazer e eles foram muito esclarecedores, porque tem textos que parece que tu lê e não sai do mesmo lugar, sabe? (A22)

Incrível! Incrível! Porque não sei te explicar isso, mas uma coisa que eu tenho falado muito agora, também nas outras disciplinas, é que tem muito aprendizado que não ocorre no momento, assim, para mim, sabe? Não é enquanto eu estou vivenciando ali, na hora. Que nem foram os primeiros semestres que eu falei, na hora, pode parecer uma grande brincadeira, uma grande bobagem, e daqui a uma semana caiu a ficha assim *Que coisa incrível!*. (A22)

Quando eu peguei aquele texto do Brecht, eu fiquei *o que é isso?*, *Não estou entendendo nada*. Quando eu comecei a vivenciar aquilo, aplicar na prática, ensaiar com os colegas, vieram coisas de outro universo. Eu fiquei *nossa, eu estou viajando* e, quando a gente foi aplicando, essa viagem está fazendo sentido e achei que ficou muito legal. Não tinha parado para refletir a respeito disso tanto quanto agora. (A22)

Eu não fiz sala de aula ainda, mas pretendo fazer. Mas tu consegue resgatar coisas, conhecimentos, histórias, que os alunos têm, que, em uma aula tradicional, tu não consegue, porque ali tu vai oportunizar isso, essa troca maior, então eu acho isso interessante. (A23)

Com a *performance*, eu acho que isso da criatividade, isso contribui bastante para as aulas, estimular os alunos também. Isso desperta criatividade neles também, pensando no aluno como espectador e como coautor desse trabalho que está sendo feito. Isso também desperta criatividade nele. Então acho que para o aprendizado, para estimular a reflexão dos alunos. Eu acho que nesse sentido. Agora como usar essa metodologia na sala de aula, eu ainda não pensei como é que eu poderia usar. (A23)

Os trabalhos acima demonstram o alto potencial de liberdade de experimentação e diversidade de temas originadas a partir das proposições de *performances*, desenvolvidas nas disciplinas de *Fundamentos da Linguagem Teatral* e *Pedagogias do Teatro I, II, III e IV*. Os alunos foram estimulados em suas possibilidades de se apropriar dos temas gerados a partir de seus próprios questionamentos e poéticas de mundo.

São trabalhos que discutem a noção de corpo, padrões de beleza, problematizações sobre gênero e diversidade, questões raciais e étnicas, reivindicações políticas e sociais, potências de subjetivação, dentre diversos outros. Os jovens estão muito sintonizados com temáticas de urgências e relevâncias, o que demonstra uma ligação direta da *performance* com a faixa etária que predomina o circuito universitário.

A6 destaca que sentiu, da minha parte enquanto professor, uma *total liberdade para a criação individual do aluno*. A7 relata que as aulas funcionaram para o desenvolvimento de *ideias, criações e ações*. A14 aborda que sentiu na *performance* a necessidade de uma *presentificação*, que ela não encontrava em suas buscas de *expandir possibilidades poéticas da vida*. Ela já havia feito curso de ciências sociais e seguia na busca de encontrar uma formação que pudesse *experienciar a liberdade passando pelo corpo, essa ideia da não representação, e sim de viver mesmo aquilo, no aqui e no agora*.

No relato de A17, é possível notar um comentário sobre o fato de que os professores substitutos trazem propostas diferenciadas. Hoje, refletindo, após já terem passado quatro anos depois da experiência da *UFPEL*, reconheço que ser professor substituto em uma instituição universitária é algo realmente muito estimulante. Não saberia dizer se o mesmo ânimo daquele momento perduraria com a mesma intensidade em anos seguintes, caso eu estivesse vinculado por mais anos dentro de uma instituição com vínculo permanente. Além disso, é importante também observar que os professores substitutos trazem um teor de novidade para expectativas que são geradas positivamente pelos alunos. Isso certamente favorece uma sintonia maior para o trabalho que será apresentado.

A21 aborda a importância de sair da zona de conforto, para que os alunos não façam apenas coisas *bonitinhas*, já que na visão dele *tudo é muito perfeito no teatro*. A21 alega que ele não tinha tanta autonomia nas outras disciplinas que cursava. Ele alega que essa maior liberdade se deu tanto

no viés da prática como também na teoria em nossas aulas. Ele exemplifica dizendo que, nas outras disciplinas, as práticas e solicitações de escrita são bastante diretivas: *Você pode criar em cima disso. Então não tinha um leque maior de possibilidades (...) Não foi uma coisa imposta por você tipo aqui é o seu limite (...) A partir dali, eu comecei a trabalhar melhor com autonomia.* Já na parte teórica, A 22 relata que sentia pressão ao ler os textos das outras disciplinas, enquanto que, em *Pedagogia do Teatro III*, eu lia os textos com muito prazer e eles foram muito esclarecedores. Creio que ele se refere, ao fato de que, dentro das minhas propostas, cada aluno poderia desenvolver um tema, assunto ou questão que mais lhe interessasse ou estive vivenciando no momento. Isso gera um maior nível de aproximação dos alunos com as propostas de aprendizados.

A23 relata que sentiu uma maior capacidade de troca entre professor e alunos, na medida em que *tu consegue resgatar coisas, conhecimentos, histórias, que os alunos têm, que, em uma aula tradicional, tu não consegue.* A23 também comenta que a *performance* possibilitou um maior nível de estímulo, criatividade, reflexões e aprendizados das aulas.

Já A20 traz um depoimento contrário a todos os outros.

É complicado falar isso, sabe? Porque, quando a gente está fazendo uma faculdade de teatro, a gente vai ter que criar algum momento para ser avaliado, né? Mas eu não gosto de pensar nessa criação em escala, essa criação de máquina, parecia, sabe? Porque parecia que todo momento a gente ia ter que levar uma *performance*, levar um texto sobre aquela *performance*. Eu ficava tipo: mas e se eu não conseguir? E se eu não estiver no momento? Se eu não estiver no clima para fazer uma *performance*? Sabe? Era todo esse pensamento de como que isso vai conversar com o *como eu estou agora*, sabe? Porque eu ia ter que me obrigar a estar bem para fazer a *performance*. (A20)

Penso que minhas aulas se dão por um viés de intensidade de criação, visto que ambas as minhas formações, no curso de formação profissional de ator da CAL (*Casa das Artes de Laranjeiras*) e no curso de graduação em *Direção Teatral* na UFRJ (*Universidade Federal do Rio de Janeiro*), ocorreram com práticas constantes e numerosas. Em ambas as instituições, eu era treinado a criar semanalmente em todas as disciplinas. De alguma maneira, eu trouxe esse rigor e intensidade de estudos para a UFPEL, o que gerou sensações e opiniões diversas entre os alunos. Enquanto alguns consideravam isso um viés altamente positivo e enriquecedor, outros trouxeram críticas a esse excesso de produtividade. Nesse sentido, eu poderia talvez ter encontrado um

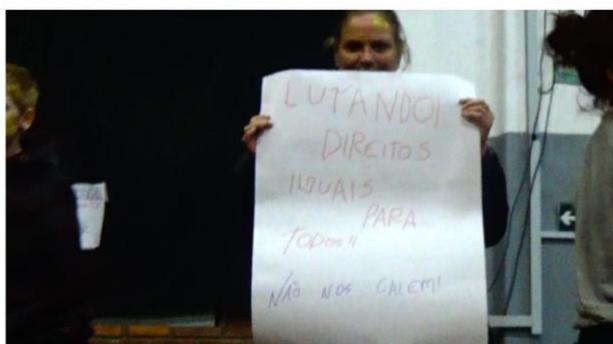
caminho mais equilibrado que pudesse se ajustar às expectativas da diversidade do perfil dos alunos da instituição. Creio que isso tenha ocorrido pelo fato de eu ter sido professor substituto em um tempo encurtado (de apenas seis meses dentro da instituição). Isso talvez tenha me gerado o desejo de fazer muita coisa em pouco tempo, o que é totalmente compreensível, visto meu prazer de estar lecionando pela primeira vez em uma universidade pública e federal.

### 3.6 A PERFORMANCE COMO POTENCIALIZAÇÃO DO VIÉS CRÍTICO E SOCIAL

Uma das minhas principais preocupações é apresentar a *performance* como uma possibilidade de contestação crítica e provocadora sobre as atualidades. A partir dessa abordagem, os alunos são provocados a refletir sobre temas da contemporaneidade, transformando os mesmos em ações artísticas. A performance se torna, assim, uma possibilidade de entrecruzamento das artes cênicas com questões sociais.



**Fig. 33: Performance *Cartas de uma Doméstica*, criada e apresentada por Luciane Avlia, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma A*. Segundo Semestre de 2016.**



**Fig. 34:** *Performance Lutando por direitos iguais para todos*, criada e apresentada por Gisele Caldas, Jennifer Gouvea, dentro da disciplina *Fundamentos da Linguagem Teatral*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 35:** *Performance Sem Título*, criada e apresentada por Sá Preto e Marcos Kuszner, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma A*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 36: Performance Bixa Preta, criada por Nay Costa e apresentada por Rodrigo Leal e Nay Costa, dentro da disciplina Fundamentos da Linguagem Teatral. Primeiro Semestre de 2016.**

### ***A performance como viés de formação em práticas contemporâneas e provocações políticas e sociais sobre o fazer artístico-educacional***

Sim, pois esse conhecimento disponibilizou para nós, artistas, uma gama de possibilidades para um fazer artístico ressignificado para viabilizar ao espectador uma série de contatos com o sensível, com o político e o ideológico, trazendo, com isso, uma identidade subjetiva e organizacional de ideias. (A6)

Talvez tenha sido o contato com as artes visuais quem melhor retorno me deu ao longo dos semestres que sucederam a disciplina. Foi nessa área que tive acesso aos materiais de Hélio Oiticica, Lygia Clark e Yoko Ono, e só assim pude expandir os aprendizados do meu curso e da minha área de formação. Sustentar um discurso político sobre o que é ou não arte. É definitivamente o campo de maior interesse e de maior estímulo criativo para mim, por se tratar de uma investigação contemporânea e norteadora do nosso modo de pensar o fazer artístico e a leitura do mundo. (A8)

Aprendi sobre a importância da *performance* como ato político. Conheci grandes nomes da *performance*, como Marcel Duchamp, Marina Abramović, dentre outros. Estimulei a *performance* no dia a dia. (A9)

Podemos articular possibilidades de práticas criativas e estético-cognitivas em diversos locais e seus respectivos públicos, começando, assim, a me posicionar enquanto *professor-artista-pesquisador* dialogando com meu contexto histórico-político-social. (A11)

Foi excelente, embora tenha sido breve. Percebo que ainda há uma certa carência de práticas mais contemporâneas no curso de Teatro da UFPEL. Tanto professores como alunos demonstram resistência em relação às práticas contemporâneas, porém, também há muitos alunos que querem se preparar para trabalhar com as práticas atuais. (A11)

Adorei ver também as criações dos trabalhos dos colegas, como foi o trabalho da Roberta Vieira, que me atravessou bastante. Eu tive contato com a frase *Você é feliz?*. Essa coisa dela invadir supermercado e espaços diversos, atingindo o cotidiano das pessoas, tudo isso foi muito interessante. Eu sempre tive essa reflexão, desde a minha experiência em ciências sociais, da busca de uma política mais cotidiana mesmo. De trazer essa arte para a vida mesmo. Nesse sentido, foi muito interessante. (A14)

Eu gosto dessas linhas mais contemporâneas, porque eu acho que lembra o filme *Noviembre*. É uma ruptura total com o que é anunciado. (A14)

Onde tu consegue atingir mais as pessoas, principalmente as pessoas que não têm acesso à arte. Porque a maioria das pessoas não acessam teatro, né? Então, ali, tu leva teatro até outras pessoas, tu aproxima. Também acho que te auxilia muito a desenvolver a criatividade, que é um potencial muito grande para a formação do artista. A *performance* traz isso. Então eu acho que desperta criatividade do *performer*, acho que isso é bastante importante. (A23)

Creio que a arte da *performance* se tornou uma espécie de ferramenta possível para que os alunos pudessem expressar suas questões de opressão, de provocação política e social e de uma reivindicação maior de liberdade, proporcionando, assim, uma *série de contatos com o sensível, com o político e o ideológico, trazendo, com isso, uma identidade subjetiva e organizacional de ideias* (A6).

A8 relata que foi de extrema colaboração conhecer referências do mundo das artes visuais e das artes contemporâneas, como Hélio Oiticica, Lygia Clark e Yoko Ono, para que ele pudesse expandir sua formação sobre *um discurso político sobre o que é ou não arte*. Ele diz que as aulas funcionaram como uma *investigação contemporânea e norteadora do nosso modo de pensar o fazer artístico e a leitura do mundo*. A9 também destacou a importância de aprender *performance* como um ato político, e diz que as aulas funcionaram também como uma forma de estimular a *performance no dia a dia*. A 11 diz que, a partir das aulas, consegue se *posicionar enquanto professor-artista-pesquisador dialogando com meu contexto histórico-político-social*. A11 comenta que existe uma *certa carência de práticas mais contemporâneas no curso de Teatro da UFPEL*. Ela relata que há ambos os perfis: alunos resistentes e há também alunos mais interessados sobre esses tipos de práticas. A14 relata que encontrou nas aulas uma *busca de uma política mais cotidiana*. A23 comenta que a *performance* possibilita que os alunos consigam fazer a arte chegar a mais pessoas, sendo assim um *potencial muito grande para a formação do artista*. Tais

depoimentos se fortalecem com a proposta de Paulo Freire em que *ensinar exige a convicção de que a mudança é possível*:

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar mas para mudar. (FREIRE, 2004, p.76)

Freire reflete que somos sujeitos com potencial de transformar e intervir na realidade, visto que a educação é justamente nossa possibilidade de conscientização social, permitindo que nossas presenças se tornem convivências de políticas emancipatórias. Sendo assim, a *performance* seria uma, dentre tantas outras possibilidades, de criar forças éticas e políticas para que sejamos, não objetos, e sim sujeitos de nosso tempo e de nossa história.

### 3.7 A PERFORMANCE COMO CAMINHO DE PROVOCAÇÃO PARA O AUTOCONHECIMENTO



**Fig. 37:** *Performance Segredos*, criada e apresentada por Verônica Díaz, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 38:** *Performance Intimidades no Divã*, criada e apresentada por Roberta Postale, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro II*. Primeiro Semestre de 2016.

A arte da *performance* estimula um viés de mergulho do artista sobre seus materiais autobiográficos. Sejam as suas questões de mundo, suas provocações, suas críticas, desejos, sonhos, ideologias, assim como suas memórias e também projeções para o futuro. Ao longo das disciplinas, os alunos foram estimulados a gerar processos de criação vinculados com suas questões pessoais, tanto em suas solas *performances*, como também em trabalhos desenvolvidos coletivamente. Inclusive, na disciplina de *Pedagogia do Teatro II*, um dos assuntos trabalhados, era *Estímulo Composto*, de John Somers (2011), em que pude também aprimorar essa linha de

trabalho com propostas do *Biodrama*, uma linha de pesquisa e trabalho que eu já vinha desenvolvendo com muita profundidade desde 2010<sup>45</sup>.

Além disso, em *Pedagogia do Teatro III*, em uma das etapas do trabalho, os alunos foram estimulados a desenvolver solos *performances*, através das quais alguns alunos exploraram essas camadas de autobiografia. Dentre eles, destaco dois trabalhos muito interessantes: a *performance Segredos*, criada e realizada por Verônica Díaz, em que ela convida o público a escrever e trocar segredos que estão colados em sua roupa, gerando, assim, uma cartografia de intimidades e confidências; e também a *performance Divã*, em que Roberta Postale convida o público para vivenciar um momento psicanalítico em que ela compartilha alguns de seus relatos, intimidades e memórias de infância. Tais trabalhos desdobraram uma possibilidade de pensar *pedagogias da performance* como um estímulo por processos de descobertas pessoais, como é possível verificar na tabela abaixo:

<b>A <i>performance</i> como estímulo para processos de descobertas pessoais</b>
<p>Já no caso de o aluno apresentar uma <i>performance</i>, ele estará aprendendo ainda mais, já que muito possivelmente o assunto abordado sejam atravessamentos que ocorrem na sua vida. Com isso, ele põe em questionamento aquilo que ele acredita e não terá ninguém que dirá que o quê foi criado está errado. Mas, a partir do que foi exposto, podemos, coletivamente, criar um novo entendimento, uma nova dimensão para o seu mundo. (A1)</p>
<p>A turma respondeu bem aos estímulos das atividades propostas. Acredito que tenha sido muito transformador para todos aqueles que tiveram contato, pois a arte é feita para o olhar humano, para todos aqueles que possuem um olhar sensível que viabiliza a ideia individual e transformadora. O contato fora e dentro da sala de aula nos propiciou uma atmosfera de descobertas sobre o próprio corpo, trazendo um novo olhar os jogos teatrais. (A6)</p>
<p>Além de estar dentro das linguagens <i>pós-modernas</i> ou <i>contemporâneas</i>, ambos os trabalhos desenvolvem auto criação por meio dos <i>performers</i>, exploração de <i>biodrama</i> e temáticas</p>

<sup>45</sup> Posso citar aqui meu livro *Teatro Documentário Brasileiro e Argentino: O Biodrama como a Busca pela Teatralidade do Comum* (2013), que é resultado de uma pesquisa desenvolvida, desde minha vivência de *Intercâmbio Acadêmico Bilateral (Universidade Federal do Rio de Janeiro com a Universidad de Buenos Aires)*, quando entrei em contato com o *Biodrama* e sua criadora Vivi Tellas. Na época, tive a oportunidade de vivenciar uma oficina de longa duração, de oito meses, com a curadora e diretora teatral argentina. Ao voltar para o Brasil, desenvolvi uma pesquisa de *Iniciação Científica*, com *Bolsa PIBIC*, sendo orientado pelo professor doutor Denilson Lopes. Todo esse estudo resultou nesse livro, que foi lançado no Brasil e também na *Feira Internacional do Livro em Buenos Aires*. Além disso, com este livro, ministrei uma série de palestras e oficinas de *Biodrama* ao redor do Brasil. Hoje, este livro é citado em dezenas de monografias, dissertações e teses de pesquisas científicas, além de possuir resenhas e menções em periódicos internacionais, sendo considerado uma das maiores referências sobre o tema no campo das artes cênicas.

peçoais. E o principal: o fato de ter um *programa*<sup>46</sup> base, porém, a emoção de cada obra se dá relacionada ao seu contexto. Sendo assim, cada experiência é uma experiência, possibilitando uma maior exploração da capacidade criativa e expressiva de cada artista. (A11)

A disciplina tocou no autoconhecimento na medida em que percebia sentimentos da infância. Isso que estou fazendo agora na minha faculdade carrega algo que me tocou na infância. Essa parte da ludicidade, do corpo humano, do trabalho em equipe. São coisas que fazíamos na infância de forma harmoniosa. (A13)

O que me marcou foi a história da Carole, que levou uma boneca, algo que remetia às suas brincadeiras de infância. E também o Gengiscan, pela questão da homossexualidade, em sua narrativa com as dificuldades que precisou lidar com a família. Apesar de a turma não ser tão próxima, com essas dinâmicas, houve essa troca. Conseguimos confiar um no outro para contar coisas do nosso passado. (A13)

Estou entendendo que a minha linguagem tem mais relação com isso, no sentido de que não há representação, de que trago muitos elementos da minha própria personalidade. Não que seja diretamente autobiográfico, mas um trabalho com dimensões e camadas de coisas que me afetam muito. São coisas mais pessoais. As leituras, práticas e discussões de suas aulas me ajudaram a compreender o que eu já estava fazendo. (A14)

Eu acho que a *performance* permite que, no início de contato com uma turma, a sua linguagem faça com que consigamos nos aproximar do mundo dos alunos. A *performance* evoca o mundo dessas pessoas. Eu acho isso interessante pois traz as pessoas para o momento presente. Esse potencial de mesclar a vida e a arte é muito interessante como viés pedagógico. (A15)

Eu vejo a *performance* como a valorização do ser humano, como a valorização da presença do artista. (A16)

Quando começamos a trabalhar com *Estímulo Composto*, eu ainda não tinha muita noção do que era. Era uma técnica que nos estimulava um viés do autoconhecimento. Eu vi uma busca pelo autoconhecimento que a *performance* proporcionou. Tivemos muitos casos de *performances* autobiográficas. Eu mesmo fiz uma *performance* autobiográfica. Foi a primeira vez que estivemos trabalhando sobre um campo que estava movimentando as nossas memórias. (A17)

Isso foi muito legal também na parte artística: isso de poder colocar o nosso pessoal, colocar a nossa história, a nossa vivência, de alguém que a gente conhece. Podemos colocar esse lado pessoal na arte de forma interessante. Tanto a estética, como também o assunto, as pessoas podem se identificar com você. Pois todos temos questões em comum. (A18)

Esse semestre, não somente pela sua disciplina, e também pelas outras, foi um semestre que me convidou muito a refletir sobre mim mesma. Acho que é uma fase de crescimento e amadurecimento que todo mundo passa. A sua aula contribuiu muito para isso, pois podemos criar a partir das nossas vivências. Isso solicitou que eu refletisse sobre mim, que eu me encontrasse. Pois a gente tem muita dificuldade de se conhecer. Da mesma forma que é profundo conhecer o mundo, que é profundo olhar para o outro, é um grande desafio também olhar para dentro de si mesmo. Tudo é muito difícil. Fazendo o divã mesmo, ou vendo

<sup>46</sup> O entrevistado faz referência ao conceito de *programa performativo*, que foi elaborado por Eleonora Fabião e apresentado dentro das leituras teóricas na disciplina de *Pedagogia do Teatro III* (FABIÃO, 2013, p.4).

*performances* de outros colegas, tudo isso foi fazendo com que, durante as semanas no semestre da disciplina, eu parasse em casa para questionar algumas coisas dentro de mim. Comecei a perguntar: *Porque eu faço isso? Eu faço isso porque me ajuda.* Daí eu perguntava: *por que me ajuda? Me ajuda porque...* E daí foram surgindo várias e várias questões. Eu fui vendo como é importante falar de você mesma como uma forma de se conhecer. (A18)

Até comentamos, eu e Felipe, na aula da Vanessa. Ela pediu para a gente escrever em cartaz palavras que havíamos aprendido. Eu e Felipe fizemos juntos e encontramos *sensibilidade artística e pedagógica*. Isso aprendemos contigo: essa sensibilidade de que sim, o teatro é pessoal. Por mais que isso não seja direto, que a pessoa faça uma cena tradicional de um texto ou personagem, é ela que está fazendo. Ela vai trazer as suas questões. Eu acho que essa linguagem que você trouxe para a gente nos ajudou a ter essa sensibilidade com os outros. Independente da linguagem que você trabalhará, o teatro sempre vai tocar nas suas questões pessoais. (A18)

Porque eu já sou uma pessoa incomodada para caramba com o mundo assim. Então, quando eu percebi que eu poderia usar a *performance* para trabalhar esses incômodos, para fazer o outro se sentir bem, ou se sentir mal, sentir qualquer coisa, pode até, sei lá, não acontecer nada, fazer sentir nada. (A19)

Sim! E chegou uma hora que, como eu tinha pensado, não era nem uma coisa, assim *construí um personagem, pra fazer tal performance*, era eu fazendo a minha barba, com as minhas questões. (A21)

Completamente, sabe? Toca muito nessa questão pessoal que eu te falei de como eu me enxergo, e junto com isso de tu sempre nos *empurrar* para frente para criar, agir, tudo. (A22)

Eu acho que o estímulo, a participação do público, do outro, do espectador. A inserção de elementos onde o espectador tinha acesso para a construção daquele trabalho. Lembrei, por exemplo, da *performance* de autobiografia da Luciane, que ela trouxe aquelas folhas. Tinham folhas em branco, e aí então a proposta era, bom, então colocar aqui a tua história, a tua memória. O que tu tem de memória com relação a essa questão de opressão das negras, empregadas domésticas, enfim. Eu acho que teve muito isso, sabe? A aproximação com o espectador foi muito maior, e teve o uso desses ciclos, assim, maiores do que eu tive na minha primeira proposta. (A23)

Eu achei legal porque traz a questão da memória. Isso também faz parte do processo da *performance*, essa questão das memórias, então acho que é interessante. (A23)

Os depoimentos acima trazem dados muito interessantes para se pensar um formato de aulas de artes cênicas atravessadas não pelo viés da ficção, dos personagens e da imaginação, como comumente estamos acostumados, e sim pensar teatralidades compostas por materiais autobiográficos e cartografias pessoais, revelando, por essa outra via, uma potencialização de criação advinda de um mergulho sobre o autoconhecimento e a essência dos próprios participantes.

Nisso incluímos também as propostas de autoficção e suas potências de hibridismos nas linguagens e poéticas de criação de cenas performativas.

A1 aborda o fato de que o aluno se sente mais estimulado a estudar e aprender quando é motivado por atravessamentos de questões pessoais com os temas abordados. Ele comenta também que, ao trabalhar sobre o viés pessoal, não se colocam em julgamento valores como *certo* e *errado*. Isso faz com que todos se sintam livres para experimentar e criar. Isso também foi observado por A11 que diz *cada experiência é uma experiência, possibilitando uma maior exploração da capacidade criativa e expressiva de cada artista*. Gosto de pensar os temas abordados em aula não como a finalidade, e sim como o meio para se atingir algo maior, que são essas descobertas de aprendizados, tanto voltados para a formação artística, como também para estimular que cada indivíduo busque se refletir em seu movimento de vida e contexto de mundo. Nesse sentido, gosto muito de pensar essas provocações advindas dos motes de criação como estimuladores de experiências, e não apenas exercícios, dinâmicas, práticas, dentre outros. As experiências trazem essa amplitude maior de não ter um padrão específico de *certo/errado*, nem uma meta de produtividade a ser alcançada, e sim um estímulo por um mergulho maior em possibilidades de descobertas e desconstruções de si.

A13 comenta, por exemplo, que as atividades despertaram, inclusive, memórias da infância e diz que foi muito interessante observar as *performances* apresentadas pelos colegas, permitindo que um pudesse conhecer melhor o outro. Esse tipo de trabalho permite também um estímulo maior de troca de experiências e conexões entre os membros de um grupo, o que gera um maior nível de confiança e coletividade, necessários para qualquer trabalho desenvolvido nas artes cênicas.

A14 diz que já pensava o seu trabalho artístico nessa linha da *não representação*, e que as aulas, leituras e dinâmicas possibilitaram que ela entendesse melhor e ganhasse conceitos para falar sobre as suas produções. A15 diz também que a *performance* permitiu uma maior aproximação dos alunos com as aulas e as propostas apresentadas. Diz que a *performance traz as pessoas para o momento presente. Esse potencial de mesclar a vida e a arte é muito interessante como viés pedagógico*. A16 também enfatiza que a *performance é uma valorização do ser humano e da presença do artista*. Penso que, na medida em que os alunos se sentem mais valorizados, por sua vez, eles se sentem também mais motivados a aprender, a se relacionar com a universidade, a

acreditar que escolheram a profissão mais apropriada para o seu contexto e, com isso, certamente, serão profissionais mais dedicados e engajados em suas trajetórias.

A18 traz um depoimento muito interessante, pois diz que *foi um semestre que me convidou muito a refletir sobre mim mesma (...) a sua aula contribuiu muito para isso, pois podemos criar a partir das nossas vivências*. Ela relata que estava vivenciando muitos conflitos internos, e até comenta que isso possui relação com a sua vida e com o fato de morar em outra cidade, longe de sua família. Creio que a sua situação é parecida com a de muitos alunos que cursam artes cênicas. É importante apontar que a *UFPEL* é considerada uma universidade de referência em diversos cursos, atraindo, assim, um perfil variado de alunos de todo o Brasil. Tudo isso faz com que muitos alunos de outras cidades se desloquem para essa região em busca de formação e melhores oportunidades futuras de trabalho. Pelo fator da idade, sendo a maioria jovens, provavelmente, muitos se sentem afetados emocionalmente, relacionado também com diversas questões comuns de desequilíbrio emocional, visto que estão em fase de amadurecimento e construção de seus posicionamentos de mundo. Sendo assim, creio também que esse trabalho performativo, ligado à dimensão autobiográfica, se torna muito interessante como uma possibilidade de estímulos por fortalecimento sócio emocional, tanto sobre as questões pessoais, como também relativo às dificuldades que todos os alunos de artes cênicas possuem: fazer um curso que ainda é pouco reconhecido e valorizado no mercado de trabalho, conseguir ter condições para finalizar o curso, receber oportunidades para continuar na profissão; conseguir se sustentar financeiramente; além dos diversos preconceitos que todos nós artistas cênicos enfrentamos.

A18 também traz outro ponto importante: que mesmo fazendo um *teatro de representação*, ou dito *teatro de ficção*, é preciso que o artista coloque ali algumas de suas questões pessoais, pois o trabalho teatral é concebido através da sensibilidade. Ela alega que esse tipo de trabalho performático e autobiográfico colaborou no sentido de despertar essa consciência sobre a sensibilidade em todas as camadas e dimensões dos processos de criação: sejam eles assumidamente autobiográficos ou trabalhos voltados para ficção e gêneros diversos.

A19 aborda outro tema interessante que é a questão da *performance* como ferramenta para transmutar os seus incômodos pessoais. Isso me faz pensar que os artistas de teatro, de uma maneira geral, são pessoas politizadas, principalmente os estudantes de artes cênicas de

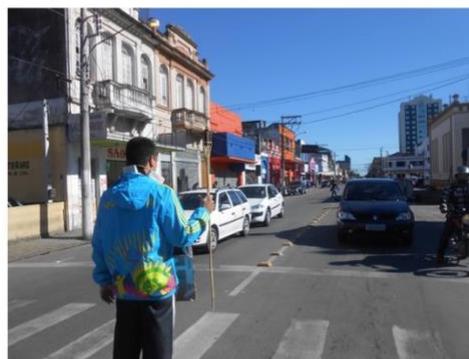
universidades públicas. Sendo assim, a *performance*, inserida nesses contextos, pode funcionar como uma ferramenta de mobilização crítica, política e social, inclusive para dialogar com questões da contemporaneidade e temas que tocam as atualidades de nosso país.

### **3.8 SOBRE A IMPORTÂNCIA DE EXTRAPOLAR OS MUROS DA UNIVERSIDADE**

Através de todo esse panorama e referências explicitadas em aula, o que busco transmitir é a ideia central de que a arte da *performance* adquire um cunho político, social, crítico e transgressor, ganhando espaço dentro das instituições oficiais e também em locais urbanos, como em ações e manifestações de rua. Inserida no campo artístico, a *performance* é utilizada hoje para dar conta de uma série de expressões e variações das artes híbridas que lidam com o corpo, a participação do público e a qualidade de presença. Como principais características, destacam-se: questionamento do caráter institucional da arte; deslocamento da atenção do resultado para o processo artístico; criação de novos modos de resistência e (re)existência; formas de legitimação para questões sociais; criação de espaços interdisciplinares entre arte e política; dentre diversos outros aspectos. Daí a importância de estimular que os alunos criem e concebam intervenções urbanas como possibilidades de ampliação da disciplina, até mesmo como um viés de extensão da universidade com a cidade, com seu entorno, com as comunidades que podem dialogar com as questões propostas em sala de aula.



**Fig. 39:** *Performance Manifestações Políticas*, criada e apresentada por Kellen Ferreira, Rui Carlo e Marco Antonio Duarte, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro IV*. Primeiro Semestre de 2016.



**Fig. 40:** *Performance A Tocha Olímpica*, criada e apresentada por Grégori Eckert, Vivi Lauz, Laís Souza Viegas e Lucas Ulguim.

Na disciplina de *Pedagogia do Teatro IV*, em sua última etapa, estivemos trabalhando os conceitos de *Pedagogia do Espectador* e *Educação Ambiental*. Com o objetivo de dialogar tais questões associadas com a arte da *performance*, convidei que os alunos concebessem e realizassem intervenções urbanas coletivas, que pudessem dialogar com questões políticas do Brasil e da atualidade. Flávio Desgranges (2010), professor de artes cênicas da *Universidade Estadual de Santa Catarina*, problematiza que o conceito de *pedagogia do espectador* estaria relacionado com a nossa possibilidade de pensar práticas de formação do espectador, em diálogo tanto com a experiência como também a sua dimensão pedagógica, ampliando, por sua vez, um olhar de maior fruição estética, poética e sensível do público diante da experiência artística. Já em relação à educação ambiental, existem múltiplas visões e possibilidades de como se abordar isso na área da arte educação. Pensada e articulada com a arte da *performance*, estimulei que os alunos refletissem sobre a perspectiva do conceito de *as três ecologias* de Félix Guattari (2001), em que o autor propõe um projeto de ecosofia, relacionado cum uma ética de subjetividade, articulando três dimensões: *ecologia mental* (sujeito subjetivo), *ecologia social* (a relação que desenvolvemos com o contexto ao nosso redor); e, por último, *a ecologia ambiental* (a relação integral com o todo). Nesse sentido, seria possível pensar as intervenções urbanas como práticas de resistência e (re)existência aos sistemas dominantes daquilo que Guattari denomina como *capitalismo mundial integrado*<sup>47</sup>.

A primeira *performance* coletiva criada foi *Manifestações Políticas*, em que Kellen Ferreira, Rui Carlos e Marco Antonio Duarte, através de cartazes com perguntas, convidaram o público a conversar sobre figuras políticas que estavam em discussões polêmicas naquele momento, como eram os casos de Jean Wyllys, Eduardo Cunha e Jair Bolsonaro. O segundo trabalho, *A Tocha Olímpica*, o grupo de Grégori Eckert, Vivi Lauz, Laís Souza e Lucas Ulguim convidou o público a beber cachaça na saída do *Restaurante Universitário* da UFPEL. O convite era misturado com provocações políticas, na medida em que havia a sinalização de todas as empresas que estavam faturando dinheiro excessivo com as *Olimpíadas* no Brasil. Essa *performance* foi realizada uma semana antes da vinda da passagem da *Tocha Olímpica* pela cidade

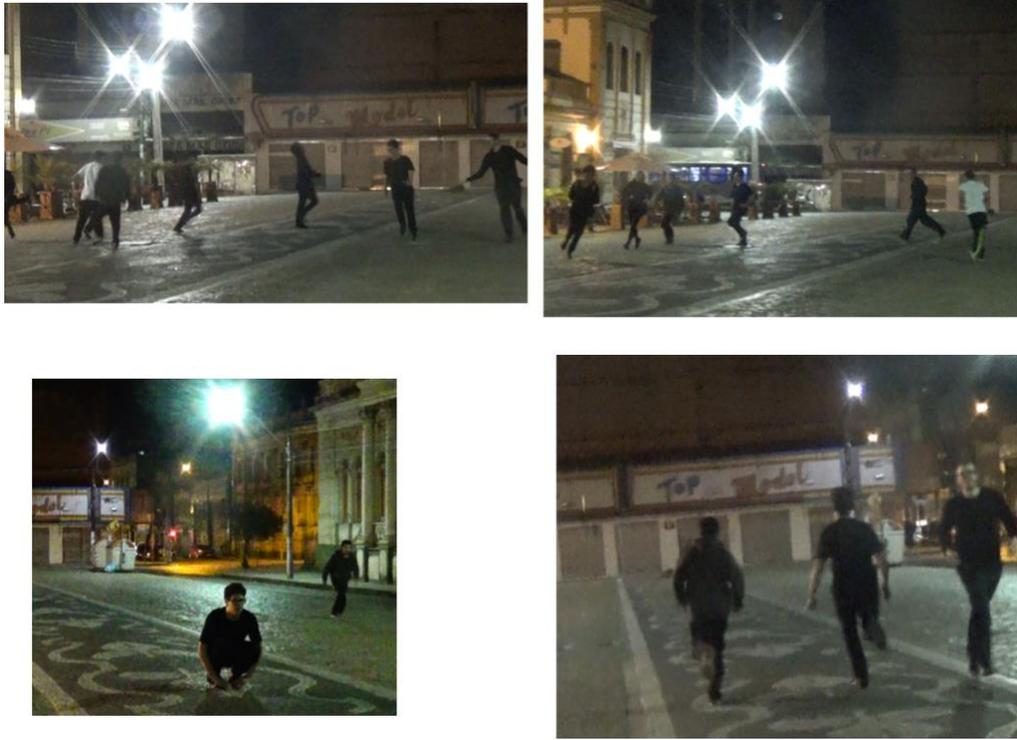
---

<sup>47</sup> “O capitalismo pós-industrial que, de minha parte, prefiro qualificar como Capitalismo Mundial Integrado (CMI) tende, cada vez mais, a descentrar seus focos de poder das estruturas de produção de bens e de serviços para as estruturas produtoras de signos, de sintaxe e de subjetividade, por intermédio, especialmente, do controle que exerce sobre a mídia, a publicidade, as sondagens etc” (GUATTARI, 2012, p.30/31).

de Pelotas. O terceiro grupo, liderado por Márcia Monks e Gengiscan Pereira, apresentou o trabalho *Gênero e Sexualidade* em Pelotas. Márcia Monks, mulher *trans*, e Gengiscan Pereira, homem *cis* gay, caminhavam pela cidade conversando com pessoas diversas sobre sexualidade, gênero e conservadorismo na cidade de Pelotas, visto que a cidade possui a contradição de: ser uma das cidades mais tradicionais em termos de cultura e também mais conhecida por suas questões *lgbtqia+* em todo Brasil.

A proposta era que os alunos desenvolvessem propostas de intervenção provocadoras, articuladas como possibilidades de contemporaneizar os conceitos de *pedagogia do espectador* e *educação ambiental*, ou seja, incorporá-los dentro das possibilidades da arte contemporânea. Isso permitiu pensar a ampliação dos aprendizados da disciplina para o espaço público, correlacionando poéticas de criação com políticas da cidade. Nesse sentido, as intervenções urbanas criadas pelos alunos vieram também como forma de mobilizar ações educativas como estratégias de sensibilização social.

No contexto de atividades realizadas fora da sala de aula, além desses trabalhos realizados com a turma de *Pedagogia do Teatro IV*, é possível citar também: uma série de experimentações com *Viewpoints* e improvisos cênicos criados com a turma de *Pedagogia do Teatro I*, em frente ao *Mercado Público* da cidade de Pelotas; oficinas de teatro, *performance* e arte-educação, desenvolvidas pelos alunos de *Pedagogia do Teatro I* e *Pedagogia do Teatro III*, com diferentes comunidades e espaços públicos da cidade de Pelotas; e também *derivadas urbanas*, processos de criação performáticos e experimentos desenvolvidos pela turma de *Fundamentos da Linguagem Teatral* e *Pedagogia do Teatro III*, em diversos espaços da cidade.



**Fig. 41:** *Experiência de Jogos Teatrais misturados com Viewpoints em Espaços Públicos. Turma de Pedagogia do Teatro I B. Segundo Semestre de 2016.*





**Fig. 42:** Oficina de *Jogos Teatrais em Parques*, criada por alunos de *Pedagogia do Teatro I B*, com participantes externos (com grupo jovens). Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 43:** Oficina de *Jogos Teatrais e Espaços de Mobilidade Urbana*, criada por alunos de *Pedagogia do Teatro III B* com participantes externos (com grupo idosos). Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 44:** Oficina de *Teatro do Oprimido para Crianças*, criada por alunos de *Pedagogia do Teatro I B* com participantes externos (com grupo jovens). Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 45:** Oficina aberta de *Teatro do Oprimido* ministrada por mim e pelos alunos de *Pedagogia do Teatro I* com adolescentes e jovens de Pelotas. Segundo semestre de 2016.



**Fig. 46:** *Performance Dentro da Caixa*, criada e apresentada por Athila Cassuriaga, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma B*. Segundo Semestre de 2016.

## Sobre a importância de sair da sala de aula e experimentar espaços alternativos como laboratórios de criação e aprendizagem

A rua está cheia de estímulos para a criação, e andar à *deriva* me fez perceber que realmente a arte pode estar em todos os lugares, e pode ser acessível a todos os públicos, fora da bolha acadêmica, do círculo de amigos, entre professores e alunos. Mas ganhar uma proporção maior, atingir aqueles que, por uma razão ou outra, não conseguem ver arte, ou não enxergam com os olhos de arte. (A1)

Isso é interessante quando você tem um professor e uma didática que te dizem: cria! É maravilhoso quando podemos passar uma mensagem através de um disparador. Sair da sala de aula traz a prática que nos coloca em vivência para compreender a teoria. Eu junto o que li com o que estou vivendo. Dentro da universidade, estamos muito protegidos, embora as nossas aulas não eram assim, pois tinham muitas práticas. Mas quando saímos é a simulação da vida real. (A2)

Com os textos, vimos vivências de *performers* reais. Na rua me senti livre para despertar vivências para além da universidade. A *performance* liberta. Digo isso pois já estudei em outras escolas artísticas, como a minha formação anterior em Montevideo. (A2)

A experiência somou para nossa aprendizagem, pois lidamos diretamente com a comunidade da praça e do interesse daquelas pessoas em interagir com a proposta. (A3)

Penso que foi de extrema importância tirar os alunos da caixa que é academia e também trazendo, junto a isso, a noção de que teatro pode-se fazer em qualquer lugar. (A5)

Sempre é bom ter acesso, principalmente com outros artistas em um mesmo desempenho, a ambientes novos, quebrar barreiras e desenvolver articulação e propriedade nos locais. Para quem começava, isso era, além de libertador, um desafio. Ir à rua é a outros espaços nos permitiu ampliar a mente. (A7)

Fomos na cara e na coragem para ouvir o que as pessoas teriam a dizer para essas pessoas. Ficamos muito felizes com essa experiência. Ficamos muito tocados por sair da bolha e poder ouvir as pessoas em suas diversidades de opinião. Ficamos parados ali no calçadão num dia lotado. Não vou lembrar de todos os casos que aconteceram. Mas o que me marcou foi essa questão da gente ter se aberto para ouvir pessoas que não são da academia. Algumas pessoas nem sabiam quem eram os políticos. A relação foi boa nesse sentido. (A13)

Na verdade, poucas vezes saímos da sala de aula indo para a rua. Fazer uma atividade na rua permitiu sair da bolha. Para mim não foi tão diferente, pois participo de projetos, até com trabalhos da *Ubuntu*<sup>48</sup> fazendo ações em comunidades. Essa atividade em específico da *performance*, mesmo dando espaço para ouvir as pessoas e não se manifestar, foi uma troca, porém, um desafio. Quando falavam uma opinião contrária da minha, eu precisava ficar quieta. Esse era o intuito. (A13)

<sup>48</sup> A entrevistada faz referência à companhia *Ubuntu*, um coletivo de artistas que realiza espetáculos, intervenções urbanas e *performances* que expõem questões de negritude na cidade de Pelotas.

Sair da sala de aula foi muito importante. Nos cursos de licenciatura, ficamos muito aflitos com *o que vamos fazer depois?*. Só gostaria de começar a atingir pessoas para além de estudantes universitários. Gostaria de atingir um pouco mais além. (A14)

Quando fizemos os *Viewpoints* nos espaços alternativos da universidade e também nas ruas, eu pude ver a reação das pessoas que passavam por esses lugares. As pessoas perguntando sobre o que estava acontecendo. Muitas pessoas que estavam indo embora, ou passando por esses locais, paravam para ver o que aconteceria mais. (A16)

Saímos do conforto. Fazer a *performance* na praça nos ensinou a nos relacionar com diferentes pessoas. Algumas nos recebiam bem. Outras nem tanto. Tivemos que criar uma experiência para que as pessoas pudessem estar mais abertas para receber nossas propostas. Fazer uma experiência fora da sala de aula nos ensinou a lidar com riscos. E fomos resolvendo tudo da melhor maneira possível. Em relação ao trabalho realizado na praça, nós gostamos muito e as pessoas também. Muitas ficaram bastante felizes. Em grupo nos articulamos bem para criar estratégias de aproximação com as pessoas. (A18)

Porque já dá para ver que, quanto artista, a gente vê a coisa fora dos muros da universidade, né? Fora da universidade é um mundo gigante e que você tem que se virar enquanto artista. Porque parece que eles já estão em contato com o mundo, não é só uma instituição. Eu estou em contato com o mundo. A gente está mais envolvido com a comunidade, com o espaço social. Já estou inserido em um espaço social. Então eu consigo muito entender esses professores que já são assim. Que eu nem chamo mais de professores, porque são artistas-pedagogos, né? É uma outra galera. (A19)

E levar o *teatro do oprimido* para uma comunidade. Foi bacana fazer isso com o Germano porque o Germano também tinha vivenciado o *Toco*. Dialogamos as experiências com o *Toco* com o que você tinha dado. Nos apropriamos de alguns exercícios que você tinha dado, que não tinha necessariamente um *link* para o *teatro do oprimido*, que era aquele, por exemplo, que a gente ia correndo assim, sabe, em volta. A gente acrescentou aquilo ali para o *teatro do oprimido*. Alguns exercícios que você deu, que você não tinha dito que era *teatro do oprimido*, porque foi logo no começo, a gente levou para lá como *teatro do oprimido*. Porque, para a gente, fazia sentido e ainda faz sentido até hoje. Aquele também do ir caminhando e parar toda vez que você sofreu alguma coisa ou não. (A20)

O *teatro do oprimido* que a gente fez fugiu um pouco daquilo que a gente tinha programado, porque, na verdade, a ideia era fazer com as mulheres da limpeza, porque eu enxergava e enxergo ainda a opressão que elas possam lá pelas chefias e tudo mais. Eu quis trabalhar isso com elas, e estava tudo bem. Elas tinham topado e chegou na hora de fazer, não sei o que aconteceu. Elas disseram que foi timidez, mas eu senti que era mais do que isso, era um medo mesmo. Pareceu isso, que ia ser no horário de folga delas do meio dia, mas parecia assim o medo de estar fazendo uma coisa que, na cabeça delas, não poderia estar fazendo no ambiente de trabalho. Então a coisa não rolou. Foi uma coisa que, na verdade, foi importante para nós, no sentido de que esse tipo de coisa pode acontecer. E aí, o que tu faz? Como é que tu vai? O que nós fizemos foi buscar outro público. (A23)

Eu tentei fazer também, comeci a fazer um trabalho do *teatro do oprimido* naquele abrigo de meninas. Eu tenho que projeto, né? Não sei se tinha te falado. Comecei a fazer aquele jogo da quebra de opressão, sabe? E pedi para que elas relatassem alguma situação que elas tenham vivido, e uma menina fez um relato muito dramático da relação familiar. A mãe dela colocou

ela para dormir na rua, uma coisa muito trágica. E ela começou a falar assim e não parou. Eu vi que ela precisava falar. Aí depois eu quis fazer a dramatização daquela situação, dar continuidade no jogo para buscar aquela solução. Mas nenhuma delas quis fazer, não quiseram representar a mãe dela, nem ela e virou um pânico. Nisso eu tive que propor outra coisa. E fiz outro tipo de jogo que elas gostavam, porque ficou um clima assim pesado. Eu fiquei com aquela coisa assim *poxa vida, eu queria ajudar. Como é que eu vou trabalhar isso com essas meninas? Como vou trabalhar teatro do oprimido na comunidade numa situação com pessoas assim, que sofreram horrores, foram afastados das famílias?* (A23)

Todos esses trabalhos foram realizados como propostas e possibilidades de experimentar o espaço público como um laboratório de criação. Na tabela acima, é possível verificar algumas reflexões sobre esse estímulo de sair da sala de aula e experimentar espaços alternativos de aprendizados.

A1 destaca o fato de que essas atividades em espaços públicos estimularam uma experiência *fora da bolha acadêmica, do círculo de amigos, entre professores e alunos*. De fato, dentro do curso de formação e da universidade, os alunos são muito protegidos no sentido de que estão circunscritos a pessoas que já os conheçam e querem o seu melhor. É importante também esse confronto com uma visão externa, que possibilitará justamente ampliar a percepção para além daquilo que busca nos agradar. A1 até diz que é importante atingir as pessoas que, *por uma razão ou outra, não conseguem ver arte, ou não enxergam com os olhos da arte*. Pensando a arte da *performance* como uma *obra arte* (ECO, 2005), ela abre margem para uma interpretação livre do espectador sobre o sentido da obra, ou até mesmo por questionar se aquilo pode ser ou não um fenômeno artístico.

A2 também compartilha a visão que, dentro da universidade, os alunos estão muito protegidos. Diz que: *quando saímos é a simulação da vida real*. Ela utiliza uma frase interessante: *a performance liberta*. A7 compartilha das mesmas impressões que A1 e A2 utilizando outra expressão: *foi de extrema importância tirar os alunos da caixa que é a academia*. Ela amplia dizendo que a experiência trouxe a consciência de que *o teatro pode-se fazer em qualquer lugar*. A13 complementa dizendo que, além de ser importante *sair da bolha*, a experiência proporcionou *ouvir as pessoas em suas diversidades de opinião (...)* o que me marcou foi essa questão da gente *ter se aberto para ouvir pessoas que não são da academia*. Isso é muito interessante pois, em

geral, os professores e alunos de universidades públicas são muito voltados para uma inclinação política e ideológica de esquerda. Isso faz com que dialoguem apenas dentro de nossa *bolha*, o que impossibilita, muitas vezes, ter uma dimensão maior de todos os lados da questão debatida socialmente.

Colocar os alunos em contato com essa diversidade de vozes e pensamentos possibilita uma ampliação sensível da escuta, até mesmo para que possamos fortalecer com mais critérios nossas ideologias de questionamentos críticos e provocações sociais. A13 comprova isso através da seguinte fala: *Quando falavam uma opinião contrária da minha, eu precisava ficar quieta. Esse era o intuito*. Há nessa fala a percepção de que o nosso papel de artistas é muito mais de propor questionamentos e provocações do que dar respostas diretas para o público sobre aquilo que pensamos.

A18 diz: *Saímos do conforto. Fazer a performance na praça nos ensinou a nos relacionar com diferentes pessoas*. Isso é muito interessante pois as artes cênicas se diferenciam das outras artes por ser uma arte da presença. Nesse sentido, a arte da *performance* traz uma imensa colaboração na formação teatral no sentido de estimular uma sensibilidade maior para a interação, a relação e a troca entre artistas e espectadores. A18 também menciona: *fazer uma experiência fora da sala de aula nos ensinou a lidar com riscos*. Essa noção de que nem tudo é controlável possibilita uma ampliação da noção de artes cênicas para além do teatro de ficção. Com a *performance*, os alunos se tornaram mais abertos e disponíveis para conseguir improvisar e criar também aquilo que A18 chama de *estratégias de aproximação com as pessoas*. Interessante notar que A23 relata as dificuldades que teve, para reunir um grupo de profissionais da limpeza e também um grupo de meninas num abrigo, com o objetivo de realizar uma oficina de *teatro do oprimido*. Nesse relato, vemos que os alunos foram estimulados a entender também os desafios de produção, que é conceber, montar e realizar uma oficina de teatro. Provavelmente, um desafio que eles passarão inúmeras vezes quando estiverem no mercado de trabalho.

Sobre isso, A19, inclusive, ressalta também que esse contato com o mundo *fora dos muros da universidade* possibilita uma melhor preparação para lidar com o mercado e a profissão do artista, após o processo de formação na Universidade.

Alguns alunos, como A13 e A20, revelam que já tinham experiências artísticas em espaços públicos, com outros projetos com os quais estavam vinculados, como a *Cia. Ubuntu*, formado por alunos e ex alunos do curso de *Licenciatura em Teatro* da UFPEL, e também o *TOCO*, projeto de extensão *Teatro do Oprimido na Comunidade*, criado e orientado pela professora doutora Fabiane Tejada.

Interessante observar um depoimento de A22, em que ela revela os desafios que seu grupo teve de experimentar a arte da *performance* em uma oficina com um grupo de crianças, em uma escola de educação infantil:

A gente teve muito medo, pela *performance* ser perigosa, de como essa linguagem artística iria se adaptar para o público das crianças. Por isso, a gente te perguntou e teve todo teu incentivo para fazer isso. Adaptamos muito a linguagem, conversamos com eles o que seriam opressões, *Teatro do Oprimido*, e principalmente um pouco de *performance*. A gente questionou o que seriam opressões na linguagem deles, como que eles poderiam estar oprimindo uns aos outros sem perceberem, e daí aplicamos vários exercícios, jogos, principalmente alguns que já tínhamos realizado em aula, adaptando para a idade e para o gosto deles. A gente fez atividades que envolviam muito o *Teatro do Oprimido* e um pouco da *performance* também. No final a gente tentou unir de certa forma todos, sendo que um colega tinha que elogiar o outro, numa folha e colocar no colega, para quebrar um pouco essa barreira do contato físico, de que menina tem que odiar menino e vice versa, que são chatos, não se dão bem. Acho que isso foi super legal! (A22)

Observamos que essas simulações de oficinas, experimentadas com grupos reais, mostram que os alunos possuem a oportunidade de aplicar suas hipóteses, desafios e caminhos para entender as formatações variadas. Ou seja, metodologias performativas podem se adaptar para diferentes grupos de acordo com a sensibilidade de condução de cada professor-*performer*. Nesse sentido, essa perspectiva de concepção e realização de experimentos artísticos e pedagógicos reais ampliam a preparação do estudante em licenciatura em ser um melhor professor de teatro no futuro.

**PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE**  
**E SUAS POSSIBILIDADES**

#### 4. AS RELAÇÕES ENTRE *PEDAGOGIAS DA PERFORMANCE* E *TEATRO EM COMUNIDADES*

Como vimos anteriormente, as práticas e teorias foram adaptadas de acordo com cada disciplina, buscando suas modulações específicas na medida em que elas poderiam traçar paralelos com as ementas oficiais. Para um estudo mais detalhado e aprimorado desta Tese, trago aqui uma análise específica sobre algumas experimentações artístico-pedagógicas, com base na disciplina *Pedagogia do Teatro III*, e seus respectivos conteúdos curriculares, relativos à temática *teatro em comunidades*. Desenvolvi esta experimentação com alunos do quarto período de duas turmas dessa mesma disciplina, no segundo semestre de 2016.

##### 4.1 COMPARANDO A EMENTA OFICIAL COM A EMENTA EXPERIMENTAL

A ementa original da disciplina possuía como objetivo introduzir a temática de *teatro em comunidades*. Abaixo apresento uma tabela na maneira como fomos buscando entrelaçar os conteúdos de *teatro em comunidade* com conteúdos de *pedagogias da performance*.

**Tabela 16: Quadro comparativo *teatro em comunidade* e *pedagogias da performance***

Conteúdos de <i>Teatro em Comunidade</i>	Conteúdos de <i>Pedagogias da Performance</i>
Teatro em comunidades	Artes cênicas em comunidades
Professor de teatro que leva cultura e arte para uma comunidade	Professor-artista como <i>cartógrafo</i> e curioso por conhecer novas culturas e realidades
Teatro popular	Arte acessível, democrática e com potencial de criação

O Teatro em comunidades e suas implicações educacionais	Estudo sobre comunidades específicas, imersão sobre a realidade local, reflexão sobre a atualidade de uma cultura local, aproximação política do artista diante da comunidade
Uso de espaços alternativos	Exploração de diversos espaços
Pedagogia do espectador	Hibridização entre os papéis de artistas e de espectadores
Espectador emancipado	Engajamento político do espectador com sua leitura ativa em relação à obra de arte
Obra aberta	Estética relacional; arte socialmente engajada; modos de participação ativa do espectador

Em outra etapa mais amadurecida, os alunos foram estimulados a realizar uma *performance* solo ou fazer a proposição de uma vivência de *performance* coletiva para a turma. Isso permitiu que cada aluno explorasse a sua autoria de criação no contato com a arte da *performance*. Por último, eles receberam a tarefa de realizar uma experimentação com base na temática da *deriva urbana*, através da qual eles deveriam realizar um passeio livre pela cidade, que fosse permeado por uma proposição artística. É com base nesse objetivo específico de estudo que venho relacionar *pedagogias da performance* e *deriva urbana*, a partir do conceito de *aprendizagem inventiva*, como é proposto por Virgínia Kastrup.

#### **4.2 EXPERIMENTANDO ESTÉTICA RELACIONAL E DERIVA URBANA COMO PRÁTICA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA**

Como forma de estimular que os alunos experimentassem a *performance* como uma proposta pedagógica para além da sala de aula, foi proposto que eles realizassem experimentos

inspirados nos conceitos de *estética relacional* e *deriva urbana*<sup>49</sup> a partir de uma proposição artística.

Parto desse panorama geral para daí abordar algumas linhas específicas de *performances* que opto por trabalhar em âmbitos artístico-pedagógicos, que são *estética relacional* e *deriva urbana*. Dos anos noventa até os dias de hoje, cresceram as experimentações de *performance* em espaços públicos. Artistas do teatro, das artes visuais, da música, do circo e de diversas outras linguagens artísticas perceberam a potência de possibilidades, ao explorar a cidade como poética de criação. Tais experimentos buscam, em muitos casos, explorar a maneira como a arte consegue provocar afetos e formas de se relacionar entre artistas e transeuntes, entre espectadores e espaços da cidade, entre artistas e a rua, dentre essas e outras muitas combinações possíveis. O próprio Bourriaud explora esta contextualização temporal ao dizer:

Essa história [da arte], hoje, parece ter tomado um novo rumo: depois do campo das relações entre Humanidade e divindade, a seguir entre Humanidade e objeto, a prática artística agora se concentra na esfera das relações inter humanas, como provam as experiências em curso desde o começo dos anos 1990 (BOURRIAUD, 2009, p. 39-40).

A emergência da *performance* em espaços públicos desdobra-se como uma pesquisa artística sobre a subjetividade dos sujeitos do cotidiano, encontrando um viés crítico nas discussões sobre *estética relacional*, como postula o crítico de arte Nicolás Bourriaud, ao referir-se à arte da *performance* como “uma forma de arte cujo substrato é dado pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o ‘encontro’ entre observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido” (BOURRIAUD, 2009, p. 21). O teórico propõe uma estética cujo foco são os relacionamentos propostos pelas produções artísticas. Para ele, as interações humanas evidenciam, assim, mais o seu contexto social do que a afirmação de um espaço simbólico privado.

---

<sup>49</sup> Ambos conceitos e práticas estiveram muito presentes em minha experiência de mestrado na UNIRIO. Na época, sendo orientado pela professora doutora Tania Alice, e participando também do seu *Grupo de Pesquisa* sobre performatividades e intervenções urbanas, entrei em contato com uma série de experiências inspiradoras em meu próprio fazer artístico e pedagógico.

A proposta é que o público passe a agir e participar ativamente da obra, gerando, com isso, “um elemento de ligação, um princípio de aglutinação dinâmica” (BOURRIAUD, 2009, p. 29) capaz de potencializar sensivelmente as relações humanas envolvidas. Por outro lado, é importante salientar que, desde os anos sessenta e setenta, os *happenings* e as ações de rua promovidos pelos artistas plásticos e pelos grupos experimentais de teatro já propunham essas formas de relação como provocações diferenciadas de convívio, interações e modos alternativos de coexistência. Isso se torna ainda mais relevante quando essas questões se dilatam nas relações misturadas entre arte e vida. No entanto, o que faz Bourriaud é evidenciar como esta questão é retomada mais fortemente nos anos noventa, com o objetivo de entrelaçar as esferas de espaços, de tempos, de contextos e de pessoas.

Importante desde já salientar que, com o tempo, foi criada a expressão *arte relacional*, como uma forma popular para fazer referência aos experimentos artísticos e performáticos desenvolvidos com base no conceito de *estética relacional* de Bourriaud. Contudo, o mesmo autor jamais se referiu a esse termo para desenvolver suas reflexões sobre esse campo de ideias. Ainda assim, em minhas aulas, costumo utilizar o termo *arte relacional* como uma ampliação do conceito de *estética relacional* e também como forma de estimular as práticas de criações dos alunos, conduzindo, assim, uma relação mais acentuada entre teoria e prática.

Em seus estudos sobre a antropologia cultural, o pesquisador francês Laplantine (2007) considera que: “A experiência da alteridade (e a elaboração dessa experiência) leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano e que consideramos evidente” (LAPLANTINE, 2007, p.12-13). Nesse sentido, a *estética relacional* instaura-se como uma proposição de encontros, que provocam conhecimentos a partir das diferenças, das alteridades, das provocações necessárias para ativação de afetos possíveis entre artistas e transeuntes.

Num segundo nível, destaco as *derivadas urbanas*, outra linhagem artística vinculada à arte da *performance*, que ganhou bastante força em relação à exploração dos espaços urbanos. A pesquisadora Paola Berenstein Jacques, professora da *Faculdade de Arquitetura da Universidade Federal da Bahia*, faz um histórico das chamadas *errâncias urbanas*. No artigo *Errâncias Urbanas: a arte de andar pela cidade* (2005), a autora Paola Berenstein Jacques desdobra um

estudo sobre as práticas de *Errâncias Urbanas*, consideradas variações da arte da *performance* ao longo do século XX:

A errância urbana é uma apologia da experiência da cidade, que pode ser praticada por qualquer um, mas que o errante pratica de forma voluntária. O errante é então aquele que busca o estado de espírito (ou melhor, de corpo) errante, que experimenta a cidade através das errâncias, que se preocupa mais com as práticas, ações e percursos, do que com as representações, planificações ou projeções (JACQUES, 2007, p.6).

Como bem explica a autora, a ideia de *Errância* pode ser qualquer tipo de *experiência participativa* que estimula um contato físico do sujeito com o espaço urbano. Para a autora, a *errância urbana* seria uma oposição à espetacularização da cidade. O artista se torna o interventor, ou seja, aquele que propõe uma diferente maneira de ocupar o espaço urbano e ressignificá-lo com uma proposição artística e estética. A maioria das pessoas está engendrada por formas padronizadas e convencionais de se relacionar com o espaço urbano. Os artistas de *performance* colaboram no sentido de criar formas alternativas como (re)existência em contraposição ao processo de homogeneização da *cidade-espetáculo*. Por outro caminho, a *performance*, enquanto arte de provocação e estranhamento, se posiciona como um *anti-espetáculo*, ou seja, como um dispositivo disparador de crítica e de reflexão. O *performer* é, nesse sentido, um ator social urbano que se coloca como um sujeito de transmutação dos espaços públicos.

Segundo Jacques, o primeiro momento, configurado como *flanâncias*, apresenta correspondência direta com a figura do *flâneur*, advinda da literatura de Baudelaire. O segundo momento diz respeito às *deambulações*, ou seja, às ações dadaístas e surrealistas, que foram *excursões urbanas* realizadas aleatoriamente como *errâncias* no espaço real urbano. O terceiro momento envolve as *derivadas*, e relaciona-se diretamente ao pensamento dos situacionistas, que propunham uma crítica radical ao urbanismo. Daí surgiu a noção de *deriva urbana* como uma errância voluntária pelas ruas, como é possível verificar nas ações de Debord, Vaneigem, Jorn e Constant (JACQUES, 2012, p.22).

Jacques nos atenta para uma genealogia da arte da *performance*, ou seja, artistas que se colocaram no papel de desempenhar *errâncias urbanas* provocando diferentes relações entre o

corpo e o espaço da cidade, ao mesmo tempo em que estão “relatando essas experiências através de escritos ou imagens explícita ou implicitamente críticas” (JACQUES, 2012, p.22).

A partir dos estudos da autora, apresento também para os alunos um histórico da arte da *performance* no contexto brasileiro, como são exemplos os artistas tropicalistas e vanguardistas, como Flávio de Carvalho, Hélio Oiticica, Lygia Clark e Ligia Pape, que foram radicais em propor essas primeiras vivências da arte da *performance* no Brasil. Nessas experiências, internacionais e nacionais, é possível identificar uma forma crítica de observar a cidade como um espaço de pesquisa artística, ativando modos de sensibilidade ao relacionar corpo e cidade, caminhada e arte, *performance* e espaço. Busco, na medida do possível, introduzir algumas dessas referências como modos de inspiração para a concepção e realização de projetos de *performances* nas disciplinas lecionadas, cujas experiências estão abordadas nesta Tese.

Sendo uma “prática cotidiana, estética ou artística” (JACQUES, 2005, p.16), a *errância* pressupõe uma experiência corporal, física e participativa do sujeito com a cidade, ao propor uma diferente forma de se relacionar com o transcurso de seus caminhos pelo espaço público. Com isso, o artista se coloca de forma ativa, crítica e consciente para experimentar o espaço público revitalizando-o com sentidos artísticos, estéticos e poéticos. Sendo assim, a *performance* seria responsável pelo *não espetacular*, por tudo aquilo que foge ao sistema de normas. Quando os artistas se colocam para realizar uma intervenção no espaço público, eles fazem uma apropriação diversificada de participação ativa, um olhar diferente sobre a realidade local ao descobrir formas de ativar presença sobre e a partir do espaço urbano. De acordo com a forma como o artista se apropria desse espaço, esse último pode ser ressignificado por outras gamas de sentidos.

Propor essa experimentação sobre a noção de *deriva* foi uma forma de colocar os alunos para vivenciar uma experiência sensorial no contato de seus corpos com o espaço urbano. Isso possibilitou que eles desenvolvessem uma outra forma de apreensão e percepção sobre a cidade de Pelotas, confrontando a mesma em suas tradições culturais com a contemporaneidade do olhar dos jovens estudantes. O simples ato de andar pela cidade, somado a uma proposição artística, sensível e estética, requer que o aluno encontre a criação de uma proposta autoral, consciente e crítica de linguagem performática, ao “utilizar o seu próprio corpo, assim como o corpo da cidade,

como uma forma de ação através da apropriação do espaço público, no caso das errâncias urbanas do simples andar pela cidade” (JACQUES, 2005, p.20).

Derivar é perambular pela cidade, colocar-se em uma travessia, criar a disponibilidade para vivenciar a cidade com outro olhar. Quando a experiência de perambular pela cidade é somada com uma proposição artística, o artista precisa criar um método de intervenção, uma forma de interação, em que a arte é apenas motor de relação entre artistas e transeuntes e, inclusive, motor de hibridização desses papéis em que, por ventura, o artista é apenas um canal para que os transeuntes possam vivenciar esse papel de espectadores.

Na medida em que os alunos são colocados para experimentar a *deriva*, conseqüentemente, eles são estimulados a aprender, na teoria e na prática, conceitos fundamentais das artes conceituais, vanguardistas e experimentais, como os *situacionistas*, os *dadaístas*, *fluxus*, e, com isso, diversas outras linhagens de arte contemporânea. Trabalhar sobre a arte conceitual é estimular que os alunos criem a sua arte com um questionamento teórico e crítico. O espaço da cidade é visto como uma possibilidade de aprendizado pedagógico, a partir do qual o aluno pode “analisar e estudar o espaço urbano através de suas obras ou experiências” (JACQUES, 2005, p.22).

Em outro texto, *Corpografias Urbanas*, Paola Jacques (2007) diz que a *deriva*, enquanto experiência urbana e corporal, funciona como uma espécie de *micro-resistência* (JACQUES, 2007, p.1) ao processo de espetacularização da cidade, resultando em uma *corpografia*, que é um conceito sugerido pela autora para falar justamente sobre essa mistura entre corpo e topografia, uma vez que a área original de estudos da pesquisadora é a arquitetura:

Esse tipo de experiência urbana pode ser estimulada por uma prática que chamei de errâncias urbanas que, por sua vez, resulta em diferentes corpografias. Uma corpografia urbana é um tipo de cartografia realizada pelo e no corpo, ou seja, a memória urbana inscrita no corpo, o registro de sua experiência da cidade, uma espécie de grafia urbana, da própria cidade vivida, que fica inscrita mas também configura o corpo de quem a experimenta. (JACQUES, 2007, p. 1)

Por uma via complementar, a *micro-resistência*, entendida por nós como uma prática performativa, é aquilo que estimula a participação ativa do artista em sua criação poética em

relação aos espaços da cidade. Trata-se de potencializar uma “prática cotidiana, estética ou artística no mundo contemporâneo” (JACQUES, 2007, p.1).

Todas essas referências, estrangeiras e nacionais, com uma perspectiva histórica e também mais contemporâneas, vêm para estimular projetos de criação com base nas propostas estimuladas para os alunos em sala de aula. Em todas as minhas ações pedagógicas desenvolvidas, levando em consideração meus primeiros trabalhos como professor, busco ter uma preocupação de inserir a arte contemporânea como uma linha central de meus projetos pedagógicos e meus planos de ensino, provocando-nos, assim, a pensar sobre o que podemos criar e produzir nos dias de hoje:

A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias; mais precisamente, essa é a relação com o tempo que a este adere por meio de uma dissociação e um anacronismo. Aqueles que coincidem muito plenamente com a época, que em todos os aspectos a essa aderem perfeitamente, não são contemporâneos porque, exatamente por isso, não conseguem vê-la, não podem manter fixo o olhar sobre ela (AGAMBEN, 2009, p. 58-59).

Esta Tese de doutorado se constitui como um esforço de estimular processos performativos em contextos de ensino-aprendizagem de teatro, a partir de um olhar sobre a contemporaneidade. Segundo o teórico italiano Giorgio Agamben (2009), um dos maiores pensadores que confrontam a relação entre estética e política, a pergunta *o que é contemporâneo?* possibilita um movimento de mergulho sobre a subjetividade de nossa condição de indivíduos em relação ao nosso tempo. Em sua discussão filosófica, Agamben elabora uma desconstrução da noção de tempo linear para daí propor uma possibilidade de transição em um nível livremente espacial e temporal. Sendo assim, o *contemporâneo* seria todo aquele que joga intensamente com as qualidades de estranhamento fazendo-o, assim, perceber o tempo presente com outras qualidades de sensação.

Em minhas pesquisas e ações, busco me colocar nesse lugar de contemporâneo na medida em que me lanço a experimentações diversas para identificar o que ainda não é representável, visto, ou identificável: “[...] algo que lhe concerne e não cessa de interpelá-lo, algo que, mais do que toda luz, dirige-se diretamente e singularmente a ele” (AGAMBEN, 2009, p. 64). Nessa medida, meu

papel é dialogar com meu tempo provocando reinvenções entre as metodologias de ensino de teatro já existentes com outras que estão em elaboração e processos de experimentação, sendo isso, em minha perspectiva, um dos moldes propulsores desta Tese.

### **4.3 ALGUNS EXEMPLOS DE TRABALHOS ARTÍSTICOS CRIADOS A PARTIR DA NOÇÃO DE *DERIVA URBANA***

Dentre as criações artísticas concebidas e realizadas pelos alunos, escolhi três trabalhos que considero mais significativo para a análise desta Tese. O primeiro trabalho é *Você é feliz?*, criado e realizado pela aluna e artista visual Beta Vieira. Ela escreveu a frase *Você é feliz?* em uma série de pequenos papéis amarelos e colocou-os em diversos espaços da cidade. O segundo trabalho é *Poesia de esquina*, desenvolvido pela dupla de alunos Mario Celso Pereira Júnior e Rafael Buenos. Eles realizaram um passeio pela cidade fotografando frases e desenhos de diversas pichações com o objetivo de investigar artisticamente a *comunidade* de artistas pichadores da cidade de Pelotas. Além dos registros de pichações, eles também criaram uma série de *fotos-performances*, ao acoplar os seus corpos resultando em composições visuais com as frases e desenhos das pichações. Por último, foi escolhido o trabalho *Fragmentos urbanos*, realizado pelo grupo de alunos Roberta Postale, Márcio Mariot, Luciane Avila e Wesley Fróis. O grupo realizou um passeio poético pelo centro da cidade de Pelotas, levando poesia para os transeuntes, assim como estimulando que as pessoas contassem sobre as suas relações pessoais com a literatura. As *performances* criadas se configuraram como experiências estéticas através das quais foram produzidas subjetividades a partir de procedimentos artísticos e poéticos. A cidade e seus elementos urbanos são incorporados como partes integrantes e ativas da experimentação artística.



**Fig. 47:** *Performance Fragmentos Urbanos*, criada e apresentada por Luciane Avila, Roberta Postale, Wesley Fróis e Márcio Mariot, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma A*. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 48:** *Performance Você é feliz?*, criada e apresentada por Roberta Vieira, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma A. Segundo Semestre de 2016.*



**Fig. 49:** *Performance Poesia de Esquina*, criada e apresentada por Rafael Bueno e Mario Celso Pereira Júnior, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma B*. Segundo Semestre de 2016.

Para a análise desse trabalho, também realizei entrevistas com alguns dos alunos participantes. As entrevistas aconteceram seis meses após o término das aulas, o que permitiu um olhar mais distanciado e, ao mesmo tempo, mais crítico que eles tiveram sobre o aprendizado adquirido. Através das entrevistas foi possível acessar tais experiências do ponto de vista dos alunos, com o objetivo de validar seus aprendizados e a maneira com a qual receberam a proposta

de inclusão da arte da *performance* dentro do conteúdo curricular da disciplina. Através das falas dos alunos, foi possível levantar dados e informações importantes para as reflexões aqui desenvolvidas. Com isso, a seguir, foram formuladas reflexões acerca do processo cognitivo dos alunos e também uma análise mais detalhada sobre as suas criações artísticas e experiências estéticas em questão.

#### **4.4 APRENDIZAGEM INVENTIVA COMO PROPOSTA ARTÍSTICO-PEDAGÓGICA**

O conceito *aprendizagem inventiva* foi criado pela pesquisadora Virgínia Kastrup, professora do *Instituto de Psicologia do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Kastrup possui como objetivo abordar o tema da aprendizagem, a partir das teorias filosóficas de *devenir* e de *desterritorialização*, de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Com isso, a autora evidencia as ideias de arte e de invenção para analisar a capacidade criadora em termos de *devenir* e da teoria da subjetividade contemporânea. A base de sua teoria pressupõe que:

A aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, não é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem é sobretudo invenção de problemas, é experiência de problematização (KASTRUP, 2000, p.1).

Esta maneira de penetrar no campo da aprendizagem, pela precisa colocação do problema, significa aplicá-la ao próprio objeto de nossa investigação, ou seja, entender que toda aprendizagem começa com a invenção de problemas” (KASTRUP, 2000, p.5)

Para a psicologia da aprendizagem mais tradicional, a aprendizagem sempre esteve restrita à *solução de problemas*, enquanto que, numa perspectiva mais contemporânea, dentro das teorias de *aprendizagem inventiva* e de *cognição contemporânea*, como são postuladas por Virgínia Kastrup, a aprendizagem se direciona mais à *invenção de problemas*. A teoria criada por Kastrup evidencia uma excelente perspectiva para pensar o ensino e o aprendizado da arte, uma vez que,

envolvidos pela criação artística, os alunos são estimulados a se colocar numa vivência de criação para dali tirar as suas próprias conclusões. É bastante diferente de um processo pedagógico que busca transmitir um conhecimento específico de forma diretiva. Ainda mais tratando-se de *performance*, em que os alunos são colocados para produzir subjetividades e, com isso, afetar e ser afetados pelas pessoas e pelos ambientes que transitam. O aprendizado adquirido é possível apenas através da própria experiência e varia, conseqüentemente, de acordo com cada aluno. Não há como estabelecer resultados que são garantidos por leis científicas nem coordenadas assertivas. Abaixo é possível notar uma tabela de depoimentos sobre essa questão:

**O potencial de estímulo que as aulas geraram para que os alunos pudessem desenvolver seus processos de criação e trabalhos experimentais com autonomia e independência**

Realizar esse trabalho me ampliou as possibilidades das artes cênicas, da arte contemporânea, e, principalmente, do que eu, Mario, sou capaz de produzir como artista criador e formador de ideia. (A1)

Na *performance*, ou você se entrega e mergulha naquilo, ou então não vale a pena. Foi uma das coisas mais artísticas que eu fiz dentro da faculdade. É um artístico que te lança a criar. Foi uma das coisas que mais me deixou animada dentro do curso. (A2)

Foi muito positivo para o conhecimento técnico e teórico do *artista-performer*, pois todo o conceito passado pelo professor trouxe uma gama de possibilidades na esfera teatral e em outras modalidades para desenvolver qualquer tipo de manifestação de cunho artístico. (A6)

O trabalho desenvolvido com a arte da *performance* foi de extrema importância para toda a camada artística que envolve os conceitos sobre um fazer autêntico e novo. Discorrer sobre essas perguntas que nos perseguem nos mostrou que a arte, antes de mais nada, não tem uma regra. Arte é livre em todas as esferas do sentido, pois ela alcança a razão, o consciente, o sensível, o belo, o desproporcional. Não há barreiras para ultrapassar a arte. (A6)

Essa discussão acerca do que é arte e o que é teatro tem sido hoje o campo mais rico de pesquisa em que estou envolvido desde que comecei a estruturar o T.E.L.A- *Teatro da Estrutura Latino Americana*. Encontrei aí um ponto de conexão com as minhas próprias dúvidas e conformações de gosto. É essa pergunta central que hoje me faz estar em movimento com o teatro que pratico e estudo. O que ele é, para onde vai, de onde vem? Todo esse questionamento teve, em grande parte, sua solidificação com os debates propostos em sala de aula. (A8)

Percebi que, por unanimidade, a turma gostou muito da experiência de performar e muitos continuam até hoje, assim como eu. Todos se empenharam muito bem. (A9)

Acho que a melhor coisa que aprendi com o professor Davi é sempre tentar pensar em soluções criativas para os meus problemas, sejam dentro ou fora de aula. (A10)

A disciplina *Arte e Loucura* é incrível no sentido de que é uma disciplina optativa do banco universal e, naturalmente, acaba atraindo pessoas que se auto intitulam artistas e loucos. Quando percebi o potencial artístico e reflexivo da turma, eu entrei em extremo desejo de desenvolver uma oficina de arte da *performance* com os colegas, possibilitando uma experiência estético-cognitiva para todos, assim como uma possibilidade de começar a colocar em prática minhas ideias como professor de *performance*. (A11)

O que aconteceu, no quarto semestre da minha formação acadêmica, que se deu no primeiro semestre de dois mil e dezesseis, é que o professor Davi Giordano percebeu meu alto grau de interesse pela arte da *performance*, se muniu de teorias e experiências e me abasteceu, como se abastece um veículo para andar. O professor me deixou com o tanque suficientemente cheio para sair correndo em busca das minhas próprias práticas. Então, fiquei extasiado. Comecei a enxergar a *performance* em todo lugar e ver possibilidades de criações de *performance* em tudo. (A11)

Inspirado nessas aulas de *Pedagogia do Teatro III*, foi quando comecei a criar meu próprio método que busca as temáticas dentro dos contextos dos alunos. Costumo dizer que o professor Davi é como se fosse meu *guru*, alguém que me iniciou e me norteou dentro da linguagem da *performance*, como se eu quisesse aprender uma língua. Ele quem me ensinou a me comunicar com esta linguagem. A influência, o impacto, a significância da experiência de *Pedagogia do Teatro III* com Davi Giordano, na minha formação, carreira e vida é, absolutamente, imensurável. (A11)

Após a experiência da disciplina de *Pedagogia do Teatro III*, eu jamais poderia aceitar não performar mais. Por isso, resolvi criar o *Grupo Opinião*, no dia vinte e dois de dezembro de dois mil e dezesseis. A primeira *performance* do grupo foi *Inconsciente Lazer*, na *Praça Coronel Pedro Osório*. *Performance* também conhecida como *Piscina de Sacolas*, em que eu consistia em ficar uma hora com vestes de banho simulando a ação de banhar-me numa piscina que, no lugar de água, tinha duas mil e quinhentas sacolas plásticas, assim como embalagens de grandes marcas, como *Coca-Cola* e *Mc Donald's*. Também desenvolvemos uma *performance* intitulada *Nosso amor está à venda*, que falava sobre a prostituição numa tradicional e conservadora cidade de dezoito mil habitantes do Rio Grande do Sul. Os três *performers* vestiram roupas que faziam alusão à prostituição de rua e usavam acessórios, como cigarros e bebidas. Eu estava na condição de uma travesti e as outras *performers* eram, realmente, transexuais. Foi uma *performance* polêmica e gerou frutos até hoje. Agora, o *Grupo Opinião* está estruturando a *I Temporada de Performances Opinião: Intersubjetivos - a arte que é minha e também é tua*. Para esta temporada de dez *performances*, cada *performer* passa por um desenvolvimento de duas horas, que reverbera no seu projeto de *performance*. A temporada começará em agosto deste ano, em dois mil e dezoito. (A11)

Minha pesquisa sobre uma proposta de metodologia com a *performance* na educação é meu *Trabalho de Conclusão de Curso*<sup>50</sup> analisando e refletindo sobre as minhas experiências

<sup>50</sup> Athila Cassuriaga defendeu o TCC *A arte da performance na educação: um relato e uma proposta no ensino de artes*. Eu inclusive fui um dos professores da Banca Examinadora. Seu TCC está publicado no seguinte link:

enquanto estagiário de teatro numa disciplina de artes no ensino médio. O grupo se propõe a trabalhar com linguagens híbridas, contemporâneas, propositivas, como arte da *performance* e *dança-teatro*. (A11)

Comecei a levar esses aprendizados para as minhas práticas. Como, por exemplo, ocorreu no período de estágio, quando levei as crianças para assistir a uma peça de teatro dentro da biblioteca no centro da cidade. (A12)

Eu acabei de fazer minha peça para a disciplina de *Encenação Teatral*<sup>51</sup>. Lá utilizei algumas ações performáticas dentro da peça. É uma peça com *performance*. Como uma narrativa se desenrola a partir de um experimento? Comecei a incorporar a *performance* para dentro do meu trabalho cênico. Sinto também uma vontade de experimentar. (A12)

As pessoas sempre reconheciam o meu trabalho como *performance*. Eu mesma não tinha essa visão. Agora me sinto mais preparada para apresentar os meus trabalhos dentro de museus e exposições. (A14)

Nisso, no meu TCC, coloquei como ideia inicial algumas das experiências que trabalhamos em sua aula, como forma de descobrir as minhas próprias identidades poéticas. O meu projeto de encenação é *Muros do Absurdo*, uma *performance* em que parto do tema do sofrimento psíquico. Eu gosto muito de trabalhar sobre materiais independentes. Tinha também um texto anarquista, que falava sobre suicídio e aniquilação. (A14)

Eu fiz a *performance* do divã, que na minha concepção é uma cena. Embora seja uma coisa minha mesmo. Foi tudo muito simples. Inclusive posso desenvolver ainda mais esse trabalho apresentando-o em qualquer lugar. Não preciso de toda uma preparação para fazer aquilo. E posso focar nos outros, no sentido de que as pessoas vão se identificar comigo. (A18)

Eu acho que é importante fazer mais *performances*, porque eu não vou parar. Não pretendo. Já estou até pensando em desenvolver mais trabalhos nessa linha. (A19)

É, eu só fui pensar em expor alguma coisa no *SESC*, pegar edital, porque você falou na aula. Eu fiquei tipo: *Meu, eu sou de São Paulo. Eu vivia dentro do SESC*. Eu saía de casa para ir para o cursinho, essas coisas todas, mas eu fazia que o meu dia fosse cultural também. Então, se eu estava no cursinho, no meu horário do almoço, eu ia até um *SESC* tentar ver tal coisa. E, quando você falou isso dentro de aula, me fez pensar: *Nossa, é verdade! Tem um monte de artista dentro do SESC, tem um monte de artista dentro de tal lugar, outro monte de artista*. Então tem saída. As pessoas ficam: *Ah, mas você não vai fazer nada?* Não! Não é bem por aí. (A19)

Eu acho que também o processo do trabalho com a *performance* foi muito válido dentro desse contexto, da liberdade de escolha. De uma escolha consciente e da gente também poder se expor enquanto artista, de poder trabalhar questões nossas e não uma coisa já programada para ser vendida uma coisa comercial. (A21)

<https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2018/12/CASSURIAGA-Athila-A-arte-da-performance-na-educacao-TCC-PDF.pdf>

<sup>51</sup> A disciplina *Encenação Teatral* no curso de graduação da *UFPEL* é voltada para a concepção e realização de montagens teatrais com base em textos dramaturgícos e/ou livremente construídos com base em processos de criação coletiva. Nessa disciplina, cada aluno deve dirigir uma montagem com um grupo de atores.

Muitos dos depoimentos destacam esse viés de potencialização em despertar o lado artístico dos alunos. A2 inclusive confessa que *foi uma das coisas mais artísticas que eu fiz dentro da faculdade (...) uma das coisas que mais me deixou animada dentro do curso.*

Um aluno em especial, Athila Cassuriaga (A11), foi um dos mais tocados pela experiência da *performance*. Nos trechos do seu depoimento, é possível notar o quanto ele ficou sensibilizado e inspirado por desenvolver processos de criação diversos: *Fiquei extasiado. Comecei a enxergar a performance em todo lugar e ver possibilidades de criações de performance em tudo.* O aluno conta que começou a desenvolver uma metodologia própria de ensino da *performance*, que, posteriormente, se transformou no tema do seu *Trabalho de Conclusão de Curso*. Ele incorporou também os aprendizados sobre *performance* em suas experiências de estágio. E formou o *Grupo Opinião*, que trabalha sobre experimentos performáticos, nas regiões de Pelotas e de Arroio Grande (no Rio Grande do Sul).

A12 também relata que incorporou alguns dos aprendizados sobre a arte da *performance*, tanto para a sua experiência de estágio, como também para o processo de criação de seu espetáculo, na disciplina de *Encenação Teatral*. Essa vontade intensa de experimentar a *performance* também se transformou no tema de seu *Trabalho de Conclusão de Curso*.

A14 alega que as pessoas já reconheciam a *performance* como uma linguagem presente em seu trabalho artístico desenvolvido fora da Universidade, e que, após a experiência da disciplina, ela se sente mais preparada para apresentar seus trabalhos em museus e exposições. A aluna também relata que incorporou algumas experiências das aulas de *Pedagogia do Teatro III*, como questões e reflexões do seu *Trabalho de Conclusão de Curso*. A19 conta que, após as aulas, não pretende mais parar de experimentar essa linguagem em seu trabalho autoral e independente<sup>52</sup>.

---

<sup>52</sup> Além dos casos já citados acima, gostaria também de mencionar que outros projetos desenvolvidos pelos alunos se originaram a partir dessas disciplinas. Nicolas Beidacki começou a participar de um coletivo de criação voltado para o estudo e prática de arte contemporânea; Samuel Pretto e Ruy Carlos ampliaram seus trabalhos na linha de vídeo arte e linguagens híbridas; Márcio Mariot desenvolveu a *performance* sobre a personagem Selma, realizando trabalhos em diversos contextos, dentro e fora da universidade; além de outros casos.

Por último, vale constatar que A21 relata que uma das coisas que mais lhe chamou atenção nessa metodologia de processo de trabalho foi a *liberdade de escolha, de poder trabalhar questões nossas e não uma coisa já programada, para ser vendida, uma coisa comercial*.

No caso da *performance*, desde suas origens, por se tratar de uma arte de provocação, o que está verdadeiramente em jogo é a capacidade de deslocar os sentidos comuns dos elementos do cotidiano. Pois, afinal, em nossos processos de criação, podemos não saber o ponto de chegada, mas, certamente, sabemos o ponto de partida, que é fugir de uma perspectiva mais tradicional que busca um “processo de solução de problemas” (KASTRUP, 2000, p.5). Por outra perspectiva, o que verdadeiramente importa é a *invenção de problemas*. Nesse sentido, a arte não teria o papel de dar respostas, mas sim o papel de criar perguntas. Na arte performativa, encaramos os problemas com o objetivo de reinventá-los provocativamente.

Nesse sentido, uma questão interessante estimulada pelos textos de Kastrup é: como pensar a arte em termos de aprendizagem? Ao falar de *aprendizagem inventiva*, compreendemos que a capacidade de invenção é algo possível de ser trabalhado por tudo aquilo que “perpassa o nosso cotidiano e que permeia o funcionamento cognitivo de todos nós, do homem comum” (KASTRUP, 2000, p.5). Essa ideia é muito valiosa, principalmente para ser aplicada em contextos de formação de professores, uma vez que os alunos de licenciatura terão futuramente o objetivo de trabalhar com a formação de novos artistas e espectadores, ou então, em desenvolver a sensibilidade de diversas pessoas através do aprendizado artístico.

#### **4.5 PROVOCANDO NOVAS POTÊNCIAS SOBRE A CIDADE DE PELOTAS**

Em termos de *performance*, há uma hibridização dos papéis de artistas e de espectadores. Nesse sentido, trabalhar *performance* coloca os alunos para entender que o foco do trabalho não está nos artistas nem nos transeuntes, mas sim na própria produção sensível gerada na conexão entre ambos. Nesse sentido, Kastrup diz que:

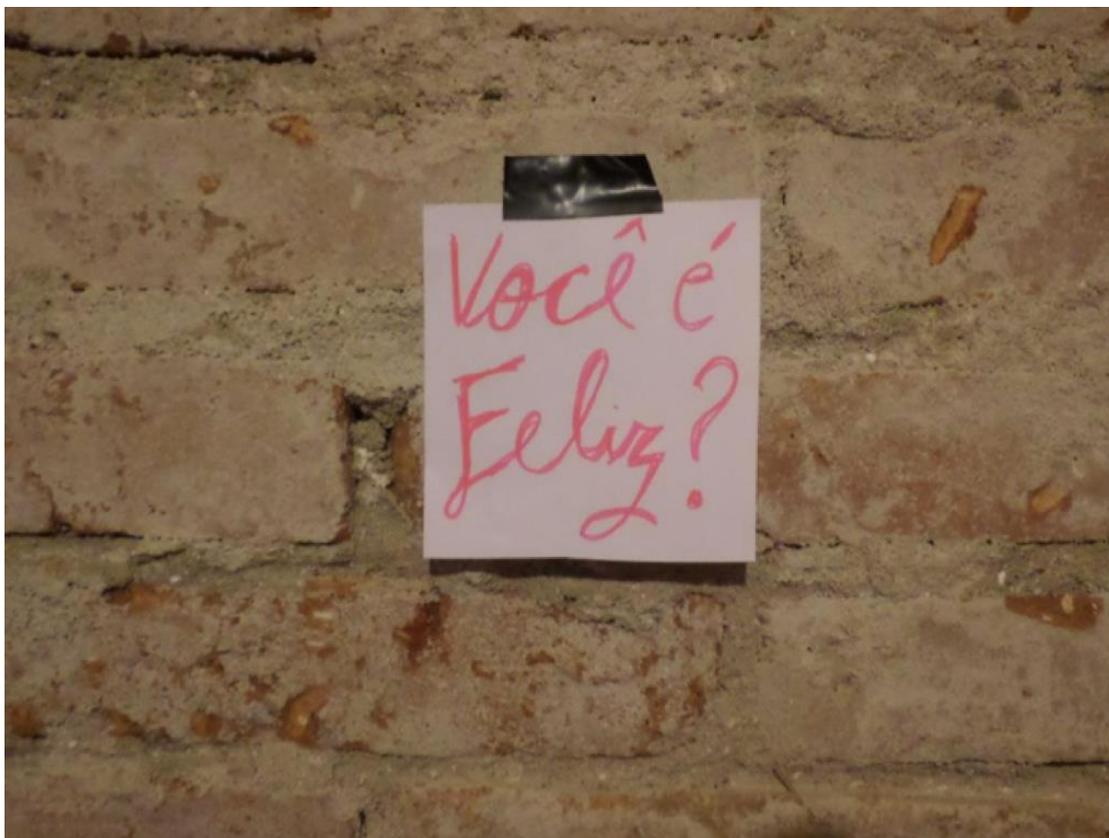
A aprendizagem também não tem no sujeito seu centro, mas ocorre numa zona adjacente, situada ao lado das formas subjetivas existentes. Trata-se de um plano

impessoal e múltiplo, denominado plano de produção de subjetividade (...) É justamente este plano que é acionado no processo de aprendizagem (...) A aprendizagem não se dá no plano das formas, não se trata de uma relação entre um sujeito e um mundo composto de objetos. Ao contrário, se faz num encontro de diferenças, num plano de diferenciação mútua, onde tem lugar a invenção de si e do mundo. Sujeito e objeto são efeitos, e não pontos de partida ou pólos pré-existentes. (KASTRUP, 2000, p.6).

No caso do trabalho da aluna Roberta Vieira, a pergunta *Você é feliz?*, colocada no papel amarelo, atua como um *dispositivo espelho*, que rebate para as pessoas uma questão diretamente pessoal, provocando, por sua vez, que cada um seja tocado por suas diferenças e subjetividades. Foi criada uma forma de ativar uma espécie de *dispositivo interrogatório* pela cidade, como um convite à reflexão, como aquilo que a artista propõe de provocação para o circuito urbano. Os papéis colados nos muitos espaços da cidade são as marcas dos rastros de seu percurso de *deriva*. Nota-se, acentuadamente, uma experiência em que a artista cria a invenção de um problema para ser trabalhado pelos observadores. Nesse trabalho, não se trata necessariamente de encontrar uma resposta ou solução para a questão proposta, mas sim de gerar um movimento de questionamento interno sobre o sentido de felicidade.



**Fig. 50:** Documentação do processo de criação de *Você é feliz?*. Imagens da própria artista: Roberta Vieira. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 51:** *Performance Você é feliz?*, realizada dentro da Catedral de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 52: Performance *Você é feliz?*, realizada no banco de uma praça pública de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.**



**Fig. 53:** *Performance Você é feliz?*, realizada num parque público Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 54:** *Performance Você é feliz?*, realizada no bicicletário do Centro de Artes da UFPEL. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 55:** *Performance Você é feliz?*, realizada na lata de lixo de uma rua do bairro do Porto em Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 56:** *Performance Você é feliz?*, realizada dentro do Supermercado Guanabara, na cidade de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 57: Imagens de cartografia da *performance* *Você é feliz?*. Estudo visual concebido pela própria criadora da *performance*: Roberta Vieira. Segundo Semestre de 2016.**



**Fig. 58:** *Performance Você é feliz?*, realizada em uma praça pública de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 59:** *Performance Você é feliz?*, realizada na sinalização de *Pare* de uma rua de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.

Já o trabalho de Mario Celso e Rafael Bueno evidencia uma intenção dupla: a primeira é registrar as marcas já existentes das pichações espalhadas pela cidade (evidenciando, assim, a *comunidade* de artistas pichadores); a segunda é configurar uma camada livre de criação quando eles fazem *fotos-performances*, ao colocar os seus corpos em relação com as frases e desenhos das pichações gerando, por sua vez, novas imagens e sentidos para aquilo que já está configurado.



**Fig. 60:** *Fotos-performances* interativas, da performance *Poesia de Esquina*, ação realizada nas ruas próximas do Centro de Letras e Artes da UFPEL. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 61:** *Fotos-performances interativas Questionando o Poder, da performance Poesia de Esquina, ação realizada nas ruas do centro de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.*



**Fig. 62:** Fotos-performances interativas, da, da performance *Poesia de Esquina*, ação realizada também nas ruas do centro de Pelotas. Segundo Semestre de 2016.



**Fig. 63:** *Fotos-performances interativas Sexualidades nas ruas, da performance Poesia de Esquina, ação realizada no bairro do Porto em Pelotas. Segundo Semestre de 2016.*



**Fig. 64:** *Fotos-performances interativas Amor em Pichações, da performance Poesia de Esquina, ação realizada no bairro do Porto em Pelotas. Segundo Semestre de 2016.*



**Fig. 65:** *Foto-performance* interativa com a pichação *Atente (-se) à Realidade*, da performance *Poesia de Esquina*, ação realizada no bairro do Porto em Pelotas. Segundo Semestre de 2016.

Sobre isso, pode-se dizer que o gesto de acoplamento de seus corpos às imagens já existentes resulta em possibilidades variadas de criação, estimulando, conseqüentemente, um diálogo com essa *comunidade de pichadores*, e traz a ideia, dita por Kastrup, de que o “acoplamento com o mundo externo não é uma relação entre formas ou termos pré-dados, mas um agenciamento, uma comunicação entre fluxos ou forças heterogêneas, que possui duas faces” (2000, p.10).



**Fig. 66:** *Foto-performance interativa com a pichação Viver não cabe no lattes, da performance Poesia de Esquina, ação realizada no bairro do Porto em Pelotas. Segundo Semestre de 2016.*

### **Sobre as inquietações com os moldes tradicionais da academia/universidade**

Sobre os conflitos que a nossa turma tinha, eu não lembro exatamente como começou. Sempre fomos insatisfeitos como todas as aulas se davam e também em relação aos posicionamentos dos nossos colegas. Todo mundo estava infeliz pelo modo como a academia caminha. Em sua disciplina, assim como na do Ney Bruck, aconteceu de todos explodirem e colocarem essas questões para fora. (A13)

Suas aulas me ajudaram a continuar na faculdade. Eu já estava pensando em sair, buscar talvez um curso de artes cênicas com um viés de formação para artistas. (A14)

Então, é justamente isso: o não ser artista dentro da universidade. Só que agora eu passei pela minha crise com a universidade, estou passando por ela, eu estou unindo uma coisa à outra. Então, eu tive que parar para entender que a universidade só está me dando comunicação. Ela está falando comigo. Ela está me dando caminhos e me mostrando coisas que eu posso trabalhar ou não. O que, na verdade, me irrita só mais é a questão corporal mesmo, porque eu acho que

a gente tinha que trabalhar mais com corpo e essas coisas, mesmo sendo uma licenciatura. Porque eu acho que essas duas coisas não se separam. (A19)

Aí eu vejo que você veio e falou um pouco da *performance*. Eu falei: *Nossa, pode crer*. Aí eu comecei a procurar mais sobre essa linguagem. E aí eu fui percebendo que, na verdade, é isso a universidade. São caminhos para. Essa coisa de conhecer pessoas. De viver ela, assim, não digo sem comprometimento, mas tentar estudar fora dela. (A19)

Mas o principal que essa disciplina trouxe é esse senso de inquietação e de não deixar a engrenagem da imaginação morrer. Não ter uma mentalidade atrofiada. Por mais que a vida acadêmica seja *um saco* às vezes. Mas dentro dessa perspectiva de *performance* a gente pode desfazer essa coisa da vida acadêmica ser um saco. Porque na *performance* são vários caminhos que a gente pode tomar. A partir dessa experiência que eu tive, porque a gente trabalha a escrita, a gente trabalhou criação de *performance*, a gente trabalhou diferentes tipos de *performance*, e cada *performance* que tinha um colega fazendo era uma coisa totalmente diferente do que a gente fez, o que mostra mais possibilidades. Então, eu acho que é uma coisa de uma exploração contínua. (A21)

A imagem *Viver não cabe no lattes* é muito interessante, visto que evidencia alguns dos incômodos observados pelos alunos nas entrevistas, em relação aos formatos tradicionais ainda presentes nas Universidades. A13 relata que as dinâmicas cartográficas, proporcionadas como elementos performativos no início do semestre, colaboraram para uma maior aproximação da turma e também para estimular um movimento de expressão de alguns incômodos que eles vinham tendo ao longo dos últimos semestres. Ela diz: *Sempre fomos insatisfeitos como todas as aulas se davam e também em relação aos posicionamentos dos nossos colegas. Todo mundo estava infeliz pelo modo como a academia caminha.*

A14 alega um desânimo também em relação ao curso e à faculdade: *Suas aulas me ajudaram a continuar na faculdade. Eu já estava pensando em sair, buscar talvez um curso de artes cênicas com um viés de formação para artistas.* A19 apresenta uma insatisfação parecida, dizendo que gostaria de ter mais propostas diferenciadas e também mais experimentações de corpo, *mesmo sendo uma licenciatura*. Já A21 fala que a disciplina despertou *um senso de inquietação e de não deixar a engrenagem da imaginação morrer*. Diz que *dentro dessa perspectiva da performance a gente pode desfazer essa coisa da vida acadêmica ser um saco. Porque, na performance, são vários caminhos que a gente pode tomar*. Termina seu depoimento dizendo sobre a necessidade de uma *exploração contínua*.

Creio que esses depoimentos devem ser analisados com algumas considerações. Primeiro, foram apenas quatro alunos dos vinte e três entrevistados que alegaram um incômodo específico

com os modelos tradicionais da universidade. Não se trata de uma sensação coletiva, e sim de casos em separado. Um segundo fator importante é que é muito comum que existam pessoas insatisfeitas em qualquer curso. Todos os cursos de uma Universidade possuem uma taxa de desistência, mesmo que ela seja um número baixo. Não há como agradar a todos, principalmente porque as expectativas de cada um são diferentes. Vale considerar também que, dos quatro depoimentos, dois apresentaram uma insatisfação especificamente em relação ao fato do curso ser uma licenciatura.

Acredito que isso ocorra porque talvez havia ali uma projeção de desejo maior por um curso de artes cênicas voltado exclusivamente para uma formação artística integral. Porém, tratando-se de uma cidade de interior, acredito que um curso de licenciatura seja mais apropriado, visto que proporcionará mais possibilidades de mercado para as regiões no entorno do que um curso de formação artística. Em geral, nas cidades de interior, é preciso ainda fomentar uma cultura de formação de espectadores para que, futuramente, seja possível que artistas vivam exclusivamente de seus cachês. Além disso, creio ser muito positivo que um curso de licenciatura, principalmente se atrelado com as perspectivas da *performance* e estímulos por intervenções urbanas e teatros não convencionais, possa formar artistas que entrelacem projetos artísticos, sociais e educativos, que possam abarcar espaços variados da cidade, como escolas, bibliotecas, centros culturais, praças, mercados públicos, etc.

Inclusive, vale reforçar que um dos objetivos das minhas disciplinas é justamente aproximar acentuadamente as relações entre práticas artísticas e dimensões pedagógicas, refletindo sobre essa contextualização da formação do professor-artista, assim como preconiza Gilberto Icle<sup>53</sup>:

Ressalta-se ainda a importância de trazer a *performance* para o campo da educação, pois a ideia de *performance* remete quase sempre ao campo das artes, do espetáculo, da dança, enfim, dos eventos artísticos em geral, o que parece restrito para as possibilidades de abrangência que têm se apresentado nos estudos da *performance*. Assim, espera-se que o rompimento de fronteiras entre esses dois campos de saberes, traga benefícios às duas áreas, cuja aliança poderá resultar em possibilidades de transformações (ICLE, 2013, p.13).

---

<sup>53</sup> Gilberto Icle desenvolve uma análise interessante a partir da pergunta *Pode o professor ser um performer?*, em que ele analisa a relação do papel, funções e desempenhos de professores de teatro com o lugar de performatividade, tendo como base os estudos de Richard Schechner e outros teóricos do campo de *Estudos da Performance*.

Inclusive, em muitas aulas, abordamos essas discussões que: a arte da *performance* colabora nos estímulos de criações de projetos variados, confrontando o hibridismo das funções e papéis desempenhados pelos professores de teatro, nessa noção expandida de artes cênicas. Tudo isso nos leva a entender que essas linhas de trabalho são friccionadas, provocando, assim, uma exploração das mais variadas linguagens, recursos, espaços e contextos.

No terceiro e último trabalho, realizado pelo grupo Roberta Postale, Márcio Mariot, Luciane Ávila e Wesley Fróis, foi realizada uma *deriva* em coletivo, a partir da qual, os membros utilizaram poesias, com o objetivo de estimular afetos relativos a diversos sentimentos, como amizade, amor, saudades, dentre outros. A abordagem com públicos diversos através de poesias foi capaz de afetar provocações variadas no dia a dia das pessoas. A leitura de poesias para pessoas que transitam pelas ruas do centro permitiu que os alunos trabalhassem sobre o inesperado, com as diversas formas de reações, despertando nas pessoas o desejo pela interação através da arte.



**Fig. 67: *Performance Fragmentos Urbanos*, interagindo com jovens na Praça General Osório, criada e apresentada por Luciane Avila, Roberta Postale, Wesley Fróis e Márcio Mariot, dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III / Turma A*. Segundo Semestre de 2016.**

Em todos esses trabalhos, a *deriva* funcionou como uma forma de *aprendizagem inventiva*. O sentido de aprendizagem está em inventar problemas para atividades e situações simples que são desempenhadas em nosso cotidiano, como o hábito de caminhar pela cidade. “Não se trata de mera ignorância, mas de estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente” (KASTRUP, 2000, p.2). Isso proporciona que os alunos saibam criar os seus próprios problemas e entender que os problemas são justamente o dispositivo necessário para o crescimento, o aprendizado e a transformação implicada no processo pedagógico. A *performance* colabora no sentido de que não devemos enfrentar coisas prontas e controladas, mas sim vivenciar experiências que estejam fora do nosso controle, que sejam significativas para encontrar o acaso e o improvável. Ao invés do controle sobre a experiência, o que mais importa é a forma como os alunos se concentram em sua *atenção ao presente* (KASTRUP, 2000, p.12). Por outro caminho, a *aprendizagem inventiva* atua sobre a imprevisibilidade dos resultados.

#### 4.6 COGNIÇÃO, INVENÇÃO E APRENDIZAGEM

Pouco se fala sobre a atenção na experiência estética, que é distinta da atenção funcional que prevalece na realização de tarefas e na solução de problemas da vida prática. (KASTRUP, 2011, p.24)

Em outro artigo, *A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade*, Kastrup aborda sobre o funcionamento da atenção durante a experiência estética. Nesse sentido, o caráter de atenção, formulado dentro da perspectiva da *cognição contemporânea*, como postula Kastrup, é uma força fundamentalmente potente para fazer o indivíduo acessar à sua dimensão de virtualidade sobre o mundo e sobre a sua própria subjetividade (KASTRUP, 2011, p.23). Dessa forma, entrelaçam-se todos os temas relativos à atenção, arte, experiência estética, cognição, aprendizagem inventiva, produção de subjetividade, dentre outros.

De acordo com Kastrup, podemos compreender uma forma diferente de *cognição contemporânea*. Para a autora, a *aprendizagem inventiva* relacionada com a *cognição contemporânea*, possui uma relação direta com o tempo presente, pensado desde a atualidade. Uma vez que a arte da *performance* lida justamente com a efemeridade do aqui e do agora, o tempo

presente traz a questão do devir, tornando o transcurso especial aberto aos acontecimentos do instante. Kastrup nos faz pensar que o tema da *cognição contemporânea* estimula uma visão diferente do modelo de representação constituído pelas teorias clássicas, fazendo com que o problema da cognição esteja hoje centrado na *invenção de si* (KASTRUP, 2008, p.98).

No caso específico do trabalho *Você é feliz?*, é possível falar sobre como um dispositivo artístico é capaz de provocar um grau distinto de atenção e percepção sobre os objetos da rua e do cotidiano. Isso prova como a arte produz uma *potência de transformação* para os transeuntes, no caso, os espectadores, ou seja, aqueles que observam e percebem a obra de arte. Um objeto que capta uma *atenção que está voltada para o exterior* (o papel na condição de dispositivo artístico) é o mesmo que provoca uma *atenção voltada para o interior*, que seria uma *espécie de atenção a si* (KASTRUP, 2011, p.23), na medida em que a pergunta provoca as pessoas no ato de pensar sobre a sua própria condição de felicidade.

Ainda sobre o tema da atenção em relação à experiência estética, analisando o trabalho de Mario Celso e Rafael Buenos, o que ocorre é distinto. Eles buscam registrar a produção das pichações dos artistas da cidade de Pelotas, uma vez que seus registros, muitas vezes, já passam despercebidos pelo olhar das pessoas. Nesse sentido, o trabalho performático possui como objetivo justamente criar dispositivos de atenção que sinalizam a nossa percepção para as produções artísticas já existentes. Além disso, na medida em que eles também criaram *performances* corporais para gerar relações de seus corpos com as pichações, produziu-se também uma atualização a partir dessas imagens, o que resultou em uma série de registros de *foto-performance*, que é também uma linguagem de registro importante para a *performance* e para os artistas contemporâneos. Nessa medida, esse trabalho provoca pensar que o *problema da atenção na experiência estética*, como averigua Kastrup, pode ser potencializado pelos artistas, uma vez que a arte pode ser a *invenção de problemas* para atualizar e provocar assuntos da atualidade.

Dentro da *performance*, podemos compreender a atenção diante do estranhamento, *fluxo cognitivo habitual* (KASTRUP, 2011, p.28), pelo fato do espectador estar diante de uma experiência estética. A sua atenção é mobilizada por um desconcerto da ordem natural das coisas. O seu pensamento é deslocado para refletir sobre as suas próprias subjetividades de forma que a *performance* funciona como uma *obra aberta*, capaz de configurar diferentes relações e leituras

dos espectadores, sendo que este faz uma leitura ativa e emancipada sobre a obra em questão. Justamente, por isso, a questão do *problema da atenção na experiência estética* é algo interessante de ser analisado no primeiro e no terceiro trabalhos. No primeiro, existe uma relação com a forma como o dispositivo artístico capta a atenção dos espectadores e provoca que eles pensem sobre a pergunta proposta. Isso implica em duas atenções: a atenção como duração do tempo que ele olha para o papel colado em algo; e a atenção relativa ao próprio tempo de pensamento sobre a pergunta. Esse pensamento pode variar, desde um momento rápido, até algo mais alongado (como uma memória que é reavivada em outros tempos). Esses são alguns exemplos de como esses trabalhos colaboram no sentido de o espectador ampliar a percepção da realidade e adquirir, assim, uma maior consciência sobre aquilo que acontece ao seu redor.

O gesto de pouso da atenção indica uma parada. Um novo território se forma, o campo de observação se reconfigura. Dizemos que a atenção muda de qualidade, há a conversão numa atenção diferente” (KASTRUP, 2011, p.27).

A atenção está relacionada diretamente à capacidade de estranhamento, que é gerada pela arte. Como diz Kastrup, “a aprendizagem envolve não apenas processos de territorialização e subjetivação, mas também de desterritorialização e dessubjetivação” (KASTRUP, 2000, p.13). Isso ocorre, por exemplo, quando a aluna Roberta Vieira cola o papel *Você é feliz?* em um pote de margarina dentro de um supermercado, criando, conseqüentemente, uma nova semiótica para aquele objeto que está apreendido por um sentido comercial. O papel colado revela o gesto artístico de provocação. “Somos forçados a pensar, a aprender e a construir um novo domínio cognitivo e uma outra maneira de realizar atividades que eram tão simples e corriqueiras, que havíamos esquecido seu caráter inventado” (KASTRUP, 2000, p.1). No caso do trabalho de Beta Vieira, isso ocorre, inclusive, na invasão do espaço privado do supermercado, lugar em que ocorrem as trocas mercantis, fazendo com que a artista promova uma provocação e reflexão para os consumidores ali presentes.

## 4.7 OS APRENDIZES E SUAS PRODUÇÕES DE CONHECIMENTO

O aprendiz artista não se conforma com seus limites atuais, mas torna-se a si mesmo como objeto de uma invenção complexa e difícil. O aprendiz é constringido à tarefa de reinventar-se.” (KASTRUP, 2000, p.14)

Em termos de aprendizagem, sempre é fundamental observar os depoimentos dos alunos como forma de verificar e legitimar os seus pontos de vista sobre a metodologia de ensino que formulamos no início da experimentação. Abaixo, coloco os trechos mais significativos dos depoimentos de quatro alunos: Roberta Vieira (*Você é feliz?*), Mario Celso (*Poesia de Esquina*), Luciane Ávila e Wesley Fróis (*Fragments Urbanos*):

Roberta Vieira:

A ideia surgiu quando percebi que os moradores da cidade de Pelotas querem aparentar uma imagem para os outros. Essa questão da aparência de vida e a verdadeira felicidade estão em questão. Eu queria ver o impacto dessa pergunta nas pessoas. Tanto que as primeiras impressões que eu tive me surpreenderam. As pessoas paravam e me falavam: “Nossa, eu não tinha pensado nisso”. Eu escolhi pontos estratégicos, como a fachada de um restaurante quatro estrelas. Um senhor passava e perguntou do que se tratava. Quando eu expliquei o que era, ele começou a chorar e disse: “Nossa, eu fui feliz quando a minha mulher estava viva. Mas, na época, eu não tinha consciência disso, somente agora que ela já não está mais comigo”. Ele me parabenizou pelo trabalho e agradeceu. Eu vi o tamanho da importância de um simples disparador “Você é feliz?”. Na Catedral, coloquei em um local onde eu imagino que as pessoas não se questionam se são felizes. Muitas vezes essas questões da vida ficam em nosso automático. Houve também outra situação em que uma mãe estava com uma filha que havia acabado de passar no vestibular. A mãe respondeu que estava em completo estado de felicidade por sua filha. O trabalho trouxe uma série de sentimentos das pessoas que eu não imaginava. Para realizar o trabalho, eu peguei a minha bicicleta e fui passeando pela cidade. Cada lugar que eu fui, percebi o quanto as pessoas estão engendradas por máscaras. A pergunta “Você é feliz?” é uma forma de tirar as máscaras das pessoas. Fazer esse trabalho foi ver o verdadeiro sentimento das pessoas. No supermercado, eu coloquei em alguns produtos, o que gerou situações super engraçadas. Eu havia colocado em uma embalagem de café, no que uma senhora pegou e me disse: “Meu marido morreu e eu sou feliz tomando café.”. Eu vi como o meu trabalho afetou as pessoas. Adorei a proposta, nunca tinha visto algo do tipo. Achei a deriva tão interessante que eu me joguei completamente na proposta. A deriva me propõe a sair e descobrir coisas. Tem dois lados. Tem o lado de você entregar uma proposta para uma comunidade e tem o lado do retorno que as pessoas te dão. Isso é crescimento. Tanta descoberta através de recurso tão simples. Na performance, ou você se entrega e mergulha naquilo, ou então não vale a pena. Foi uma das coisas mais artísticas que eu fiz

dentro da faculdade. É um artístico que te lança a criar. Foi uma das coisas que mais me deixou animada dentro do curso. Dentro da faculdade, falta trabalhar o criativo. O grande problema da Universidade é quanto te limitam. A performance me deixou livre. Achei uma atividade libertadora. Mesmo você dando datas e motes de criação, eu sentia a liberdade para experimentar, o que não sentia em outras disciplinas. Eu e meus amigos também nos sentíamos cómodos para criar dentro da sala de aula. Isso é interessante quando você tem um professor e uma didática que te dizem: cria! É maravilhoso quando podemos passar uma mensagem através de um disparador. Sair da sala de aula traz a prática que nos coloca em vivência para compreender a teoria. Eu junto o que li com o que estou vivendo. Dentro da Universidade, estamos muito protegidos, embora as nossas aulas não eram assim, tinham muitas práticas. Mas quando saímos é a simulação da vida real. Com os textos, vimos vivências de performers reais. Na rua me senti livre para despertar vivências para além da Universidade. A performance liberta. Já estudei em outras escolas artísticas, como a minha formação anterior em Montevideo, no Uruguai. Penso que, se você está ensinando arte, você tem que ser artista. É diferente de ser médico que você precisa somente ter o conhecimento da técnica. É preciso ter uma sensibilidade outra para incentivar a arte nas pessoas. Quando o professor é artista, todas as propostas são colocadas pelo âmbito da arte. Não digo que todos os professores devem ser artistas. Não precisamos desmerecer os outros professores. Mas quando o professor é artista, os alunos saem ganhando. O artista é um malabarista da vida. Em suas aulas, havia alegria. A gente ia para criar, com sensibilidade.

Mário Celso:

No início fiquei apavorado, já que a linguagem da performance era nova pra mim. A ideia do meu trabalho surgiu quando então, na minha correria semanal, passei caminhando por uma rua perto de casa, que continha uma pichação no muro que dizia "Eu sempre ando com a paranoia do assalto". Essa frase me deu uma chuva de ideias! Me identifiquei muito com a frase, pois Pelotas é uma cidade que está muito violenta e o meu histórico de ser assaltado estava ficando cada vez maior. Depois, fiquei pensando que, na cidade toda, tem muitas pichações: umas engraçadas, outras questionadoras, algumas até mesmo motivacionais. Pensei: por que não usar isso a nosso favor? Eu e Rafael nos encontramos. no centro da cidade. bem cedo, por volta das sete horas e trinta minutos da manhã. Começamos a andar sem rumo pela cidade, caçando essas paredes que um dia foram vistas como um papel em branco por outras pessoas. Quando achávamos alguma parede, parávamos, pousávamos, tirávamos uma foto e seguíamos o caminho como se nada tivesse acontecido. Era muito interessante notar a reação das pessoas que passam pela gente. Tinham aquelas que pareciam se perguntar "o que esses caras estão fazendo?", outros paravam para ler o que estava escrito na parede (coisa que não estavam acostumados a fazer), outros ainda ficavam rindo e seguiam o caminho sorrindo. Não sei se por ver dois rapazes "turistando" nas pichações, ou pela própria pichação. Caminhamos cerca de duas horas registrando em torno de cinquenta fotos. O título do trabalho, "Poesia de Esquina", foi dado por acreditar que as pichações são vozes caladas, gritos mudos daqueles que não são ouvidos, além de belas poesias urbanas, tratadas como

sujeira da cidade, coisas de esquinas, no sentido mais pejorativo possível. São artistas completamente desconhecidos, mas que, aos nossos olhos, tais pichações foram vistas como arte urbana, artistas que quiseram ocupar seu lugar por meio dessas manifestações. Durante a apresentação desses registros para a turma, tive a compreensão do quão grande foi essa performance, e que realmente foi uma performance artística devido ao potencial que ela carregava. Isso me deixou muito feliz e orgulhoso do trabalho realizado pela gente. Me fez compreender muito dos textos lidos na disciplina, colocando em prática o que foi aprendido na teoria. A rua está cheia de estímulos para a criação, e andar à deriva me fez perceber que realmente a arte pode estar em todos os lugares, e pode ser acessível a todos os públicos, fora da “bolha” acadêmica, do círculo de amigos, entre professores e alunos. Vimos que, ao invés disso, tudo poderia ganhar uma proporção maior, atingir aqueles que, por uma razão ou outra, não conseguem ver arte. Realizar esse trabalho me ampliou as possibilidades das artes cênicas, da arte contemporânea, e, principalmente, do que eu, Mario, sou capaz de produzir como artista criador e formador de ideia. Sempre ouvi falar sobre performance e nunca tinha estudado. Com as aulas ministradas pelo professor Davi, tive um belo embasamento e, hoje, saberia defender, pelo menos, o mínimo dessa arte que me encantou maravilhosamente. Fico pensando também no poder de ensino/aprendizado que essa arte pode proporcionar. Como logo me formarei como licenciado em teatro, por que não trabalhar com o ensino da performance no meu campo de atuação? Já no caso de o aluno apresentar uma performance, ele estará aprendendo ainda mais, já que muito possivelmente o assunto abordado será atravessado pelos acontecimentos de sua vida. Com isso, ele põe em questionamento aquilo que ele acredita e não terá ninguém que dirá que o que foi criado está errado. Porém, a partir do que foi exposto, podemos coletivamente criar um novo entendimento, uma nova dimensão para o seu mundo.

Luciane Ávila:

Naquele momento, eu estava bastante influenciada pela intervenção do *Cooperiféria* do poeta Sergio Vaz. Eles penduravam poesias em balões e lançavam em direção ao céu. O pessoal já tinha a ideia de fazer algo ao redor do centro e vinculamos as duas ideias. Pesquisamos diferentes poesias para ler para as pessoas, que transitavam naqueles espaços. A experiência somou para nossa aprendizagem, pois lidamos diretamente com a comunidade da praça e do interesse daquelas pessoas em interagir com a proposta. Ao realizar a interação, não éramos personagens, mas sim nós mesmos realizando a experiência. Essa questão nos expôs e abriu outros horizontes do fazer artístico. Tanto a arte da deriva, quanto a performance, propõem novas perspectivas que a herança teatral delimita, como a racionalidade aristotélica. Já a arte da deriva e a performance proporcionam que trabalhemos com o inesperado, com os seres humanos de uma forma mais direta. No início, a performance me causou estranhamento. Depois, ao me aproximar mais dessa linguagem artística, comecei a pensar em seus potenciais para educação formal e não formal, principalmente porque a mesma não impõe fronteiras para a interação entre performer e público. A deriva me aproximou muito do teatro em comunidades, principalmente pela experiência da leitura de poesias na praça e no mercado público. Naquela experiência, lidamos

com o inesperado. Nossa proposta era ler poesias. No entanto, em um momento, um rapaz pediu para escolher e ler a poesia para sua namorada. Achei super interessante inverter a lógica inicial e a participação das pessoas e despertar o desejo das pessoas por interagir e escolher e ler as poesias.

Wesley Fróis:

A ideia surgiu a partir da sua proposição, porém, achamos interessante utilizar poemas para o desenvolvimento da proposta, pois ela ajuda a trazer diversos sentimentos, como foram utilizados poemas sobre amizade, amor, saudade etc. As leituras e as experiências desenvolvidas fizeram com que eu abrisse a visão para outro modo de pedagogia, o qual não havia pensado que seria possível. O que ampliou a minha visão para além da educação com a Viola Spolin, jogos dramáticos, Brecht e todos que havia estudado até então. Vi que a linguagem artística pode ser usada tanto dentro do ambiente escolar quanto fora. A deriva me enriqueceu na maneira de lidar com o público de forma a despir do que geralmente o teatro proporciona: de criar a máscara do personagem e agir com o público, só que essa experiência me auxiliou a lidar com o "eu" e o público. Além do mais, contribuiu para a forma de abordagem do público e como um simples poema pode modificar o dia de uma pessoa.

Todos os depoimentos são muito interessantes pois expressam muitas reflexões contundentes para se pensar a questão da *aprendizagem inventiva*.

Primeiramente, pode-se constatar que todos os alunos evidenciaram como as suas criações autorais partiram diretamente de temas pessoais, que atravessavam as suas vidas nos momentos do presente: o desejo por conhecer verdadeiramente os moradores de Pelotas sem as máscaras sociais; a curiosidade gerada pela frase da pichação e a percepção da violência a partir do medo de roubo; e a inspiração de outros artistas e linguagens artísticas para experimentar poesias em circuitos urbanos; dentre outros. *A performance* é uma arte que lida diretamente sobre as questões pessoais dos artistas, uma vez que os mesmos possuem a possibilidade de transmutá-las através de procedimentos estéticos e poéticos.

Pensando do ponto de vista da formação teatral, isso provocou que os alunos vivenciassem novos territórios de experiências com os quais não estavam acostumados: aprender a improvisar com o acaso, a lidar com o imprevisível, a interagir com as múltiplas formas possíveis de reação do público, dentre outros, uma vez que “cabe ainda ressaltar que não há uma teoria da invenção (...) os processos inventivos são marcados pela imprevisibilidade” (KASTRUP, 2016, p.73). Pois, para aprender, é preciso colocar o corpo em uma experiência distinta como forma de produção de

conhecimento, envolvendo todos os sentidos para uma distinta camada de percepção e cognição. Aprendizagem é colocar-se em contato com um novo contexto, com um novo meio, com uma nova experiência.

Por isso, é tão importante a questão da disponibilidade para vivenciar a proposta. Como mostra Roberta Vieira, é preciso *mergulhar* dentro da proposta na medida em que a *performance* provoca os artistas em um lugar de exposição, como alega Luciane Ávila. Isso mostra que não há como conhecer o novo (no caso, uma experiência pedagógica distinta e significativa) se o aluno não se colocar no lugar da exposição, ou seja, de colocar-se para fora da sua *zona de conforto* enfrentando, assim, as suas dificuldades e estranhamentos. Como sinaliza Kastrup:

Em resumo, a aprendizagem abarca devires, bem como a corporificação do conhecimento. Seu caráter de devir exige do aprendiz uma errância, um mergulho no mundo da matéria, o que implica num movimento de dessubjetivação, de desprendimento de si mesmo num sacrifício do eu pré-existente. (KASTRUP, 2000, p.13)

Outra conclusão diz respeito à *corporificação do conhecimento* (KASTRUP, 2008, p.105). A *performance*, compreendida como uma arte da presença, proporciona que o processo de aprendizagem se dê diretamente com as vivências daquilo que é abordado em sala de aula. Isso provoca uma correlação direta entre teoria e prática, tão necessária para o ensino e aprendizado das artes cênicas. Isso resulta numa *corporificação do conhecimento*, como salienta Kastrup, na medida em que a teoria é vivenciada diretamente no corpo e, com isso, não se coloca nenhuma intermediação entre o conhecimento adquirido e aquele que é produzido pela própria experiência prática. “É justo dizer que a cognição passa a funcionar fora do registo da representação, em acoplamento direto com a matéria que o mundo fornece” (KASTRUP, 2008, p.105). Sendo assim, conhecer é experimentar, praticar é vivenciar por intermédio da criação artística aquilo que é proporcionado pela ementa curricular. Ainda mais tratando-se de um curso de licenciatura, torna-se um caminho muito saudável para a formação do professor estar imerso em atividades de produção artística.

Outro ponto diz respeito ao estímulo de uma criação como pesquisa de linguagem, permitindo que o aluno se aproxime de sua própria subjetividade, ao incorporar um tema ou questão autobiográfica, pois, afinal: “Aprender a pensar é aprender a pensar seu próprio

pensamento, aprender a viver é aprender a criar seu próprio estilo. Não há causalidade linear, mas produção recíproca, invenção simultânea de si e do mundo” (KASTRUP, 2008, p.108).

A *performance* mostrou que a arte é acessível para todas as pessoas e não somente para os alunos que estão na posição de artistas. Como Mario Celso aponta, há muitas formas de criar arte e entender as suas formas de configuração no cotidiano. Ou então, como observou Luciane, o espectador pode tomar o lugar do artista, pois esses papéis são híbridos, uma vez que o artista é apenas um canal para algo maior, que é a experiência estética em questão.

Todo o processo de ensino e aprendizado da *performance*, desenvolvido com os alunos, provocou colocá-los numa zona desconhecida, em uma vivência diferente de pedagogia com a qual estavam acostumados. Lidar com outras formas de ver a experiência pedagógica, inclusive fora da sala de aula, foi aquilo que permitiu simular a vida real e compreender variadas metodologias para aplicações de técnicas no contexto das artes cênicas em comunidades e também nos variados âmbitos de ensino.

**FORMANDO PROFESSORES  
DE TEATRO COM BASE  
NA CONTEMPORANEIDADE**

## 5. SOBRE O QUINTO CAPÍTULO

Neste capítulo, debruço-me sobre a análise das tabelas finais com depoimentos sobre alguns pontos específicos de reflexões. Sendo assim, cada subcapítulo é dedicada a uma tabela e suas considerações de leitura, proporcionando para o leitor algumas descobertas proporcionadas por esta pesquisa. O objetivo aqui é aprofundar ainda mais acentuadamente as relações entre arte da *performance* e suas possibilidades pedagógicas, refletindo: sobre a *performance* como expansão da visão da licenciatura em teatro para além do espaço escolar; sobre a dificuldades que alguns alunos tiveram de compreender a proposta da *performance* assimilada com os currículos das ementas oficiais das disciplinas; sobre a necessidade de ter mais tempo para aprofundar um trabalho com viés performativo; sobre as associações entre *pedagogias da performance* e *teatro em comunidades*; sobre a possibilidade que a linguagem da *performance* traz para se trabalhar sobre o campo da simplicidade e poucos recursos; e, por último, sobre a importância de incluir a *performance* dentro dos currículos de formação dos professores de teatro.

### 5.1 A PERFORMANCE COMO EXPANSÃO DA VISÃO DA LICENCIATURA EM TEATRO PARA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR

#### Depoimentos – Reflexões finais 1

A *performance* inicialmente me causou estranhamento. Ao me aproximar mais dessa linguagem artística, comecei a pensar em suas potências para educação formal e não formal, principalmente porque a mesma não impõe fronteiras para interação entre *performer* e público. (A3)

As leituras e as experiências desenvolvidas fizeram com que eu abrisse a visão para outro modo da pedagogia, o qual não havia pensado que seria possível, ampliando para além da educação com o que já havíamos aprendido com propostas da Viola Spolin, *jogos dramáticos*, Brecht e todos que havíamos estudado até então. A *performance* trouxe uma linguagem artística possível tanto em ambiente escolar quanto fora. (A4)

Foi o momento que fiquei completamente inspirado em começar a desenvolver aulas de artes cênicas com a *performance*. Hoje, pesquiso possibilidades de trabalho com a *performance* na educação básica. Proponho uma metodologia base para trabalhar as temáticas dos alunos e essas aulas foram inspiradas nas aulas de *performance* do professor Davi, onde ele usava aquecimentos performáticos, *reenactments* como prática pedagógica, além de estimular a criação, recepção e reflexão de *performances* variadas. (A11)

No meu *Estágio II*, do curso de *Teatro-Licenciatura*, eu resolvi criar um *plano de ensino* de aula de teatro inteiramente abordando a arte da *performance*. Meu objetivo era desenvolver a capacidade de reconhecer, criar, receber e refletir a arte da *performance* relacionando com o contexto histórico-político-social e o patrimônio cultural de cada aluno. Me propus a trabalhar experiências, inspiradas nas aulas do professor Davi Giordano, com os alunos do primeiro ano do ensino médio da *Escola Sylvia Mello*. Por meio de aquecimentos performáticos, *reenactments*, criações e reflexões de *performances*, desenvolvi a experiência avaliando se cada aluno teve participação efetiva, se compreendeu a criação da *performance* no projeto e na prática e se sua posterior reflexão foi entregue por escrito. As temáticas abordadas são captadas diretamente das realidades dos alunos desde a primeira aula, onde cada aluno revela o que faria se pudesse passar um dia inteiro fazendo algo e o que reclamaria se pudesse ser ouvido e atendido naquele momento. (A11)

Com base na experiência de Marina, resolvo recriar a *performance* nas minhas experiências como professor de artes do ensino médio. Dentre os trabalhos de reflexão de *performance*, uma das alunas refletiu sobre esse *reenactment* falando enquanto participadora da obra: *Eu gostei muito da performance O artista está presente em que eu participei, porque eu senti uma conexão muito forte contigo, uma energia incrível. Fiquei nervosa, tremi, mas foi legal*. Reflito que esta *performance* possui impacto estético-cognitivo muito amplo, visto que as emoções produzidas geram reflexão filosófica, tanto nos participantes quanto nos observadores. Esta *performance* está dentro das minhas estratégias de aproximação entre professor e alunos propondo quebrar a relação hierárquica que alimenta a resistência que diminui a qualidade das experiências de propostas de trabalho. (A11)

Para mim, foi o primeiro contato que tive com uma disciplina de *Pedagogia do Teatro* que tivesse uma visão para além do ensino restrito ao espaço escolar. Isso foi uma coisa que me chamou bastante atenção. Eu entrei na licenciatura já com esse receio. Havia feito licenciatura em ciências sociais, experiência que me frustrou bastante. Com uma visão muito tradicional do ensino. Eu estava buscando outras coisas. (A14)

O que a disciplina mais me afetou foi o fato de compreender que, dentro da licenciatura, é possível trabalhar com essa linguagem, de buscar uma transformação mais cotidiana, que compreenda as experiências como uma forma *desformação* das pessoas. Eu mesma penso em ser professora, mas não na escola. Qual é o meu receio com a escola: eu refletia porque eu me sentia mal dentro dos ambientes escolares. Eu entendi que essa relação de obrigatoriedade me incomodava. Eu gosto mais de trocas de experiências com as pessoas em outro contexto, não o contexto do que é obrigatório. (A14)

Vi que o Mario ficou muito entusiasmado. Percebo que muitos alunos da licenciatura têm uma tendência a discutir pedagogia apenas no campo escolar. O que eu vi foi uma expansão dessa visão. É muito difícil ver nos cursos de licenciatura uma discussão que vai para além da escola. Existe até um pouco de resistência dos professores. Talvez até por não terem tido contato com essa linguagem em suas formações. (A14)

Então eu acho que foi muito esse caminho de me entender e entender a *performance* como ela age sobre o espaço, tanto da comunidade, quanto da escola. Porque, na escola, é mais difícil trabalhar a *performance*. Você tem que estar com os alunos mais maduros ou...Dá até para trabalhar com... Eu estou agora com uma quinta série. Dá até para trabalhar com eles, mas seriam coisas mais do tipo: *Ah, como você se sente aqui na escola? O que que dá para mudar? Que seria uma coisa que também estaria ali no teatro do oprimido. Vamos fazer essa cena e*

modificar. Mas teria que pegar uma turma mais velha para lidar com isso, porque eles são muito novinhos para esses embates grandes com o mundo. (A19)

Eu acredito que a gente pensar *performance* como uma forma de se comunicar com os nossos estudantes, integrando eles no que está acontecendo assim, a gente não vai chegar com aquela hierarquização do que é o professor, aquele fodão, que estudou para caralho, que vai chegar e aplicar alguma coisa. Você nos envolvia e essa forma de nos mostrar, que é algo que eu quero levar para a minha didática. E, como artista, foi interessante pensar, ter a ideia do que é a *performance*, sabe? Porque a gente é ator, eu me vejo como ator, mas não só ator, sabe? A gente tem que saber o que existe de arte, a gente tem que saber falar, se nos perguntarem, a gente tem que saber responder. Porque a gente está no meio, a gente é artista, então, para mim...Eu não sei se eu quero trabalhar com a *performance* na minha vida. Eu sei por onde ir se eu quiser, sabe? Agora eu sei que é uma possibilidade e que não é algo tão distante de mim. Eu sei agora que é algo que eu posso trabalhar se eu tiver vontade. Não é uma vontade que eu tenho agora. (A20)

Aí eu já vejo isso bem interessante para pensar a escola também, para aplicar isso no ensino do teatro. Porque essa aproximação que tu vai ter com os alunos, estabelecer essa relação mais próxima com os alunos, de não ficar aquela coisa ortodoxa, do professor aqui e o aluno lá. Então ali tu te aproxima, consegue ter uma troca maior. (A23)

Pensei mais, a nível, de reflexão mesmo. Mas eu acho que potencial para usar em sala de aula tem com certeza. É só questão de pensar como fazer na prática isso dentro das disciplinas que eu trabalho. Pensando assim, que dentro do que eu trabalho, trabalho muito com plantas medicinais, que é uma coisa interessante. Por que todas as pessoas têm algum conhecimento sobre isso. Com um trabalho como esse se pode resgatar esse conhecimento, e tal. (A23)

Um dos pontos mais interessantes gerados por esta pesquisa foi a forma como a arte da *performance* ampliou o olhar que os alunos possuem sobre a licenciatura em teatro. De acordo com muitos depoimentos, foi nítido como a maioria dos alunos associam a licenciatura e a pedagogia muito restritamente ao espaço escolar, que estaria vinculado ao ensino formal. O contato com a arte da *performance*, com as experimentações em locais públicos, com as vivências propostas com base em simplicidade e conceitos movedores de práticas, tudo isso levou ao entendimento das outras possibilidades de ensino não formal, como também é possível a presença de professores de teatro formados em *ongs*, centros culturais, cursos livres, festivais, dentre tantas outras possibilidades. Segundo Ricardo Carvalho de Figueiredo, a *educação não formal* seria:

(1) mediada pela relação ensino-aprendizagem; (2) não possui uma legislação nacional que incida sobre ela; (3) realiza ação e interferências, através de projetos,

programas e propostas, mas possui inúmeras formas de organização e estruturação; (4) não fixação de tempos (não obedece aos rígidos horários escolares); (5) multiplicidade de espaços educacionais (não precisa acontecer numa sala de aula dentro de uma escola); (6) flexibilização e adaptação dos conteúdos de acordo com o seu público (FIGUEIREDO, 2009, p.2).

Segundo Figueiredo, a *educação não formal* é de extrema importância para a formação de professores de artes cênicas, uma vez que está se expandindo “um novo mercado para os licenciados” (FIGUEIREDO, 2009, p.2). O autor reforça também a forma como esses espaços alternativos abrem possibilidades para *vivências sociais*, que estaria associadas às práticas educativas amplas em espaços socioeducativos variados. O próprio autor comenta que há ainda pouca atenção dos cursos de licenciatura em teatro sobre essas outras tendências:

Atualmente algumas Universidades já incluíram no currículo formal da licenciatura em Teatro, ao menos uma disciplina que reflete sobre o ensino do teatro na educação não-formal, dando assim, subsídios para que os licenciandos tenham um contato mínimo com essa modalidade educacional (FIGUEIREDO, 2009, p.2).

Isso demonstra como é importante ampliarmos a noção de ensino de teatro para suas múltiplas dimensões de atuação possíveis. Isso se relaciona também com aquilo que o educador brasileiro Saviani diz:

Professor, de que forma a educação informal pode contribuir para a elevação cultural das massas, principalmente aquelas marginalizadas do processo de produção material e que afluem aos grandes centros urbanos, invadindo áreas periféricas e que não oferecem o mínimo de condições de vida? (SAVIANI, 1994, p. 274).

Saviani se refere ao potencial de educação existente fora do institucionalizado, do escolar, do referencial maior de base. É necessário que reconheçamos a importância que essas outras possibilidades de pedagogia colaboram nas realidades múltiplas, principalmente de situações vulneráveis, como são constatadas enormemente em nosso país. Para Saviani:

A educação informal é uma manifestação do fenômeno educativo que, embora tenha sido suplantada pela educação formal, pela educação escolarizada, nem por isso desapareceu. Ela está presente no nosso contexto, e, nesse sentido, ela pode

ser acionada, ela pode ser utilizada como um instrumento em função dos objetivos mais amplos da educação (SAVIANI, 1994, p. 286).

A4 diz, por exemplo, que essas experiências performativas *fizeram com que eu abrisse a visão para outro modo de pedagogia*. Menciona, inclusive, que muito de sua visão sobre o ensino de teatro estava associada a *Viola Spolin, jogos dramáticos, Brecht e todos que havíamos estudado até então*. Em geral, a atuação do professor de teatro está muito associada aos jogos teatrais e encenações, voltados, em sua grande parte, para o dito teatro de ficção. Com esse outro tipo de trabalho, foi possível inspirar também outras metodologias voltadas para a não representação, para trabalhos sensivelmente conectados com potências de autobiografia ou questões mais próximas das intimidades dos alunos. Foi possível também ampliar a visão para um teatro mobilizador de questões críticas e sociais, em que o professor pode mediar questões da atualidade como propositores de encenações e processos de criação. Assim como afirma Biange Cabral: “O ensino do teatro, na escola e na comunidade, reflete as formas teatrais contemporâneas ao mesmo tempo em que responde aos avanços das teorias da educação” (CABRAL, 2008, p.39).

A11 aborda também que, dentro do próprio espaço da educação básica, é possível *desenvolver aulas de artes cênicas com a performance*. Ele mesmo relata que aplicou a criação de uma metodologia própria de ensino de *performance* em uma das escolas públicas da cidade, durante o seu período de estágio, e que, posteriormente, se transformou em um dos seus objetos de análise do *Trabalho de Conclusão de Curso*.

A11, A20 e A23 comentaram que a *performance* funcionou também como uma estratégia de aproximação, propondo quebrar a relação hierárquica entre professores e alunos. A14 comenta que *foi o primeiro contato que tive com uma disciplina de Pedagogia do Teatro que tivesse uma visão para além do ensino restrito ao espaço escolar*. A14 inclusive conta que já havia cursado licenciatura em ciências sociais e que, por isso, chegou no curso de licenciatura em teatro com o mesmo receio: de uma formação voltada apenas para a atuação dentro de escolas. O depoimento de A14 demonstra que há alguns alunos que não buscam na licenciatura uma *visão tradicional do ensino*, e sim uma busca por múltiplas formas de pedagogia. A14 inclusive menciona que as experiências performativas funcionam como uma espécie de *desformação das pessoas*. Essa

expressão criada pela aluna nos faz pensar que a própria educação precisa se deseducar para daí criar outras possibilidades de potências de afetação na formação dos alunos.

Uma autora interessante que nos ajuda a pensar sobre esse tema é bell hooks, teórica feminista e ativista social estadunidense, que, em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), diz que devemos nos relacionar com a sala de aula como um espaço aberto para o exercício da criatividade e da liberdade:

(...) A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (HOOKS, 2013, p.273).

A fala de hooks possibilita compreender a fala de A14 no sentido de que são urgentes novas proposições de modelos educacionais mais sintonizados com a contemporaneidade. Isso se relaciona também com outro dado interessante, apresentado por A14, em que ela diz possuir o desejo de ser professora em contextos que não exista a relação de *obrigatoriedade*. Ela está interessada em outros níveis de trocas de experiências. Isso também explica o fato de ela ter se identificado mais com a linguagem da *performance*, visto que é uma arte de provocação, que busca, justamente, alargar as fronteiras do sistema estabelecido. A14 alega também que essa visão da licenciatura para além da escola apresenta resistência por parte inclusive de alguns professores.

A19 e A23 já apontaram que sentiram grande desejo de trabalhar a arte da *performance* dentro do espaço escolar. A19 tentou fazer isso em sua experiência de estágio, porém, sentiu uma grande dificuldade de adaptar essa proposta nesse tipo de contexto. Ele diz que *na escola, é mais difícil trabalhar a performance. Você tem que estar com os alunos mais maduros*. Já A23 é professor profissional de uma escola de formação técnica para jovens e adultos. Disse que deseja muito trazer esse tipo de experiência da *performance* para a sua prática profissional, só não sabe ainda como desenvolvê-la. Isso é muito interessante pois se alinha também com o mesmo receio que A22 teve ao experimentar *performance* com crianças. Possivelmente isso nos mostra que ainda precisamos de mais pesquisas nessa área: de como vincular a arte da *performance* e suas possibilidades com diferentes contextos.

## 5.2 SOBRE A DIFICULDADE QUE ALGUNS TIVERAM DE COMPREENDER A PROPOSTA DA *PERFORMANCE* ASSIMILADA COM O CURRÍCULO DA EMENTA OFICIAL DA DISCIPLINA / RESISTÊNCIA DIANTE DA DISCIPLINA

### Depoimentos – Reflexões finais 2

Eu, Kellen, Marco Antônio e Ruy fizemos uma *performance* nas ruas do centro de Pelotas. A *performance* que fizemos deu muito trabalho. Pois tivemos muitas dificuldades para compreender o que estávamos aprendendo com aquilo e de que forma aquilo tinha uma relação com a ementa da disciplina. Nós dizíamos: *Eu não sei porquê ele está pedindo performance, e nós precisamos de nota*. Esse foi o nosso pensamento do momento. Agora, com a sua fala na entrevista, eu entendi melhor o motivo sobre as suas propostas. a gente não entendia porque estávamos fazendo aquilo na aula de *Pedagogia do Teatro IV*. Não era que não víamos um propósito, mas era nítido que era um propósito seu. Pois a gente sabe que você ama *performance*, que isso tinha relação com seu trabalho artístico, que você tinha planos para o doutorado em relação a isso. (A13)

Eu lembro que eu fiquei meio resistente, tanto pela abordagem da *performance* em si, como também pela função de desenvolver um trabalho na área. Eu comecei a olhar para a disciplina e eu via que a gente estava vendo *performance* e via que tínhamos muitas outras coisas também. Meu medo era que o excesso de *performance* fizesse perder as outras coisas. Nesse sentido, a minha crítica com a disciplina não veio em relação à abordagem da *performance* em si. (A15)

Acho que tiveram também algumas pessoas que não se identificaram de cara com a proposta. Imagino que alguns se perguntaram: *Isso é realmente necessário?*, ou *Temos que fazer isso?*. Tanto que, quando você perguntava quem queria fazer, quem se propunha era a galera que estava sempre ali fazendo os exercícios. É legal fazer e também assistir aos colegas fazendo. Eu ficava muito curiosa para ver algumas pessoas da turma fazendo aquelas *performances*. Eu gostaria de ver como outras pessoas fariam. Eu acho que tudo foi bem aceito, porém, poderia ter tido um outro tipo de entrega por parte de alguns alunos. (A16)

Eu percebia muito essa resistência em relação à *performance* no Marcos, de não enxergar as potencialidades pedagógicas, a realidade performática como um ato pedagógico, percepções que, para mim, eram claras. Eu acabava não entrando na discussão com o Marcos. Eu sempre tive a *performance* querendo sair do meu corpo. Eu encontrei muito na disciplina esse espaço de experimentação. Talvez a minha resistência foi porque, no primeiro momento, eu não conseguia vincular a pedagogia com a *performance*. Por várias questões, como falta de leitura, eu tive muitas dificuldades nas disciplinas, principalmente a partir de *Pedagogia do Teatro II*, porque foi ali que começaram as minhas crises de ansiedade. Eu sabia que tinha muita coisa mais para oferecer, porém, naquele momento, eu não conseguia proporcionar isso. (A17)

Na minha opinião, eu acho que a palavra *performance* é muito carregada. Em primeiro plano, quando você disse que iria propor *performance*, eu comecei a pensar: *Ai, o que será que virá?*. Depois eu disse: *Vou esperar, pois eu acho que ele tem uma finalidade com isso*. Por isso,

tentei aguentar a minha ansiedade para entender o motivo pelo qual você estava fazendo aquilo. Ao longo do processo, fui percebendo que algumas pessoas estavam sacando o porquê daquilo tudo. Nisso, a resistência começou a passar, principalmente nesse momento final. Por que as pessoas tiveram essa resistência? Eu vejo justamente por essa questão do lado muito pessoal e expositivo. Quando somos convidados a falar sobre a gente mesmo, isso dói um pouquinho. Acho que tem relação com isso. Vou dar um exemplo, que é sobre o Marcos em relação ao episódio do dia da contação de histórias. Você trouxe uma crítica sobre algo que ele gosta. Você não fez nenhum juízo de valor, para mim. Porém, como era algo muito ligado ao coração dele, do que ele gostava, do começo da história dele com o teatro, quando ele ouviu você falando contação de história, ao mesmo tempo, fazendo uma crítica construtiva sobre, ele se fechou. Quando falam algo que é da gente, mesmo não sendo de propósito, acabamos nos fechando. Eu acho que esse exemplo dele pode ter acontecido com outras pessoas também. Outra questão é a liberdade. Quando a gente tem liberdade para criar, ficamos perdidos. Chega até a ser engraçado você criar dentro de um limite certo: faça uma cena *x*, com tal assunto, sendo esse personagem. Agora, quando você tem que trazer isso tudo de um outro lugar, principalmente quando você tem que trazer dentro de você, nisso, rola uma resistência sim. É um processo que leva um tempo. Outra questão também é que uns têm um tempo mais rápido do que os outros. Somos heterogêneos. Cada um tem um tempo. (A18)

Quando você chegou em iniciamos os trabalhos em *Pedagogia do Teatro III*, que era *teatro em comunidades*, né? Era o eixo temático original. Foi um pouco complicado, para mim, trabalhar com *performance* nesse sentido, principalmente no começo. Depois, sintetizando melhor, eu entendi um pouco mais as coisas. Mas, para mim, o contato que eu tive com *performance* com você foi um contato de uma *performance* que eu não conhecia. Eu tinha uma ideia diferente do que que era *performance*. Talvez uma ideia errada, assim. Então, você me trouxe o que era *performance*, a ideia do que era *performance*, trouxe a Mariana Abramovic, trouxe as referências para a gente. Para mim, foi bom, naquele momento, se eu quisesse aprender *performance* especificamente, sabe? Mas aí como eu já estava com uma ideia totalmente diferente do que era *pedagogia do teatro*, eu sinto que, muitas vezes, eu não consegui aproveitar o que era a *performance*. Porque eu entendo o que você quis fazer na cadeira, que era a gente se apropriar daquilo para poder usar aquilo a nosso favor. Mas eu não consegui fazer isso naquele momento. Hoje em dia, refletindo um pouco mais, eu acho que eu conseguiria fazer. Naquele momento, com você, foi uma revelação do que era *performance* para mim. Mas a resistência que tive, naquele momento, foi um pouco prejudicial nesse sentido. (A20)

Eu pensava que era algo muito meu o que eu estava sentindo, porque eu achava que estava todo mundo super aproveitando. E, quando teve aquele momento, que teve uma conversa, que eu expus, aí o Marcos expôs, o Samuel expôs, e aí teve toda essa questão, fiquei: *Tá, não sou só eu então?* É, não era só eu. E aí eu fui conversar com o pessoal. Nesse momento, eu conversei com o Marcos também. Só que os porquês do Marcos não estar se identificando eram diferentes dos meus porquês. (A20)

Foi meio dividido. Acho que tiveram algumas pessoas que eu notei que não era bem aquilo que eles estavam esperando. Não que não achem *performance* importante, mas não é o que eles gostam de fazer, sabe? Eu acho que eu percebi um pouco isso. Mas a maioria achou super válido, se entregou e gostou. Mas eu lembro de algumas falas, do tipo aquelas coisas de carona ou de barzinho dizendo: *Não é o que eu quero fazer*. (A23)

Eu acho que é questão de gosto mesmo, é o que eu senti. Assim, das falas de algumas pessoas. É questão de gosto de não querer trabalhar. São pessoas que preferem aquele teatro mais

tradicional com palco, plateia, aquela coisa toda, né. Não esse outro jeito de fazer teatro, que é a *performance*. (A23).

Muitos dos depoimentos sinalizam que alguns alunos tiveram dificuldade de compreender a conexão direta das propostas de arte da *performance* com as ementas oficiais das disciplinas. A13 inclusive relata que apenas aceitou desenvolver esse tipo de proposta por causa da nota. A13 foi a aluna mais crítica nesse sentido nas entrevistas, alegando que esse tipo de trabalho fazia muito mais sentido para mim do que para os alunos. Ela justifica dizendo  *você tinha planos para o doutorado em relação a isso*. Esse pensamento da aluna não condiz com a realidade, visto que, naquele em que eu ministrei aulas para a sua turma, em *Pedagogia do Teatro IV*, eu não tinha planos para o doutorado, nem sequer sabia da existência do doutorado em artes cênicas na *UFRGS*. Como já contei em outro capítulo, soube do processo seletivo do doutorado na *UFRGS* apenas dois dias antes do encerramento das inscrições. O mesmo ocorreu com o meu mestrado. Em ambas as experiências de mestrado e doutorado, eu realizei a inscrição e escrevi os projetos de pesquisa com poucos dias antes do encerramento. Foram circunstâncias mais naturais do que planejadas que me levaram a realizar o mestrado na *Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro* e o doutorado na *Universidade Federal do Rio Grande do Sul*. Existe sim o fato de que sempre busquei documentar todos os meus trabalhos, sejam os artísticos, como também os pedagógicos. Possivelmente, a aluna considerou essa questão como um fator para constatar que eu já tinha planos para o doutorado. Porém, já desenvolvo essa prática de documentação das minhas aulas desde 2012, quando iniciei minha carreira docente.

A15 relata que seu receio em relação à proposta de inserção da *performance* na disciplina se deu pelo medo de que a mesma viesse a ocupar os outros conteúdos solicitados pelas ementas oficiais. O aluno possivelmente olhou para esse tipo de proposta com uma visão de exclusão e não de colaboração, associação e complementação. Ou, por outro lado, pode ser que eu não tenha reforçado apropriadamente essa possibilidade de entendimento.

A16 e A23 já relatam que observaram uma situação de opiniões divergentes em suas turmas. Enquanto algumas pessoas não se identificaram com a proposta, outras se entregaram com muita intensidade. A16 comenta também que  *eu acho que tudo foi bem aceito, porém, poderia ter*

*tido um outro tipo de entrega por parte de alguns alunos.* Em sua fala, podemos notar que alguns alunos criaram resistência como um processo natural, assim como poderiam ter criado resistência por causa de outros fatores. Quem já deu aula, em diferentes contextos e variadas experiências, sabe que é impossível agradar a todos os alunos. Logo, é preciso entender que esse tipo de resistência também existirá. A20 inclusive comenta que hoje possui uma consciência grande do tipo de resistência que possuía no passado e que, se tivesse a maturidade de hoje, teria aproveitado muito mais o tipo de aprendizado que foi oferecido.

A17, A18 e A20 perceberam que existiu resistência por parte de um aluno específico da turma. Ocorreu uma situação em aula que possivelmente afetou o aluno em questão. Quando foram solicitados para desenvolver uma *solo performance*, este aluno apresentou uma contação de história em um formato mais tradicional. No mesmo dia, Luciane Avila havia apresentado também uma contação de história, revelando questões de sua família, de raça, de opressão, e fazendo tudo isso por meio de um viés performativo, ao distribuir fisicamente os participantes ao redor do chão e espalhando cartas com escritos de memórias através do espaço. Naquele dia, ao final da aula, eu equivocadamente imprimi um juízo de valor comparando a *performance* do aluno anterior como um exemplo de contação de histórias tradicional e a *performance* da Luciane como um exemplo de *performance* contemporânea. Nesse juízo de valor, o aluno se sentiu afetado negativamente, principalmente pelo fato de que ele havia se iniciado no teatro, em sua adolescência, através de oficinas de contação de histórias. Desde então, com essa situação, aprendi também que não podemos colocar a arte da *performance* como uma linguagem de valor superior em relação aos outros tipos de trabalho apenas por ser uma linha mais voltada para a contemporaneidade<sup>54</sup>.

A18 traz também uma informação importante ao dizer que a palavra *performance* é muito carregada, o que provoca uma série de preconceitos que precisam ser desmistificados. Essas mesmas visões equivocadas geram uma espécie de receio, medo e resistência por parte de alguns alunos, antes mesmo que eles se coloquem disponíveis para vivenciar esse tipo de experiência.

---

<sup>54</sup> Não irei aqui citar o nome específico do aluno para evitar uma exposição excessiva do mesmo. Importante apenas constatar que, posteriormente ao episódio narrado em questão, realizamos ambos uma conversa através da qual pudemos esclarecer os pontos de divergência e evidenciar caminhos de ação mais favoráveis ao tipo de trabalho desenvolvido.

A18 menciona outro fator importante de análise, que é a proposição de liberdade para os processos de criação. Ao mesmo tempo em que muitos alunos assimilaram essa amplitude da liberdade proporcionada pelo professor, outros já encaravam essa experiência de forma negativa. A18 até comenta que alguns professores propõem algo do tipo: *criar dentro de um limite certo: faça uma cena x, com tal assunto, sendo esse personagem. Agora, quando você tem que trazer isso tudo de um outro lugar, principalmente quando você tem que trazer dentro de você, nisso, rola uma resistência sim. É um processo que leva tempo*. Isso me faz pensar que os alunos precisam ser mais treinados a desenvolver a sua liberdade.

Em seu livro *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*, a autora Isabel Marques (1999), desenvolve uma análise sobre o ensino da dança que se assemelha, de alguma maneira, às proposições que trago aqui em relação ao ensino e formação de professores de teatro. Ela diz que:

O artista-docente é aquele que, não abandonando suas possibilidades de criar, interpretar, dirigir, tem também como função e busca explícita a educação em seu sentido mais amplo. Ou seja, abre-se a possibilidade de que processos de criação artística possam ser revistos e repensados como processos explicitamente educacionais. (MARQUES, 1999, p. 112).

Marques fala justamente sobre essa hibridização necessária entre o fazer artístico e pedagógico, visto que essa figura do *artista-docente* é justamente aquela capaz de ampliar os processos de criação dos alunos. Sobre isso, penso que, de acordo com as falas acima de A18, ainda estamos muito acostumados com um modelo de educação que nos proporciona tudo muito enquadrado dentro de moldes e padrões. Nisso, quando os alunos são confrontados com uma proposta de mais autonomia, eles não sabem assumir esse viés de independência. A18 também problematiza essa questão dizendo: *é que uns têm um tempo mais rápido do que os outros. Somos heterogêneos. Cada um tem um tempo*. Isso me faz entender também que, tanto meu tempo de vida como meu tempo de dar aula, ambos são extremamente acelerados. Preciso, em alguns momentos, desacelerar toda a minha intensidade para que alguns alunos possam acompanhar com mais equilíbrio esse tipo de proposta, principalmente se tratando de um viés performativo que necessita de mais sensibilidade.

Por último, A23 aborda a questão do gosto pessoal. É importante sim também colocar que cada aluno terá mais empatia com alguns temas, conteúdos e disciplinas do que outros. A23 diz:

*eu acho que é uma questão de gosto mesmo (...) São pessoas que preferem aquele teatro mais tradicional com palco, plateia, aquela coisa toda, né. Não esse outro jeito de fazer teatro, que é a performance.*

### 5.3 UM TRABALHO QUE NECESSITA MAIS TEMPO DE APROFUNDAMENTO

#### Depoimentos – Reflexões finais 3

Acredito que o tempo foi um fator delicado para o desenvolvimento da disciplina, porém, o comprometimento com o conteúdo foi de grande destaque. (A8)

Tivemos também alguns problemas durante esse semestre: houve mudança de professores, muitos conteúdos para serem finalizados em pouco tempo, uma ocupação que gerou paralisação, etc. (A13)

Eu senti que a turma achou que estávamos indo muito rápido. Eu não senti isso pois sabia que tínhamos um tempo reduzido de sua passagem pela *UFPEL*. Então, a professora Marina que seguiu aprofundou alguns outros tópicos teóricos sobre a disciplina. (A16)

Talvez algumas coisas tenham ficado confusas pois foi muita informação em pouco tempo. Diante do seu tempo de contrato, tivemos um processo muito intenso com muitas informações. Por isso que algumas pessoas tomaram mais tempo para compreender algumas coisas. Chegando no final, percebi que as fichas foram caindo para muitas pessoas. (A18)

Mas é que, como essa era a proposta da disciplina, eu ia começar a achar que eu estava tendo problema em entender a disciplina e aproveitar a disciplina, sabe? Hoje em dia, eu tenho uma visão que não é bem essa. Mas uma questão de metodologia que eu acho de você assim... Mas isso não é bem uma crítica, é mais uma observação, sabe? Eu penso que, para a gente trabalhar uma disciplina e chegar a alguma coisa que você queira, eu acho que as coisas têm que ser ditas aos poucos e ir levando a gente a querer trabalhar. E, quando a gente se dá conta, a gente nem se deu conta de que a gente estava sendo levado para lá e você nos levou para lá, sabe? Ter esse domínio de querer chegar. Não querer chegar a um final. Mas de como querer que a disciplina se desenvolva, porque, no primeiro dia de aula, você já chega dizendo como vai ser praticamente todo o semestre. E aí lá eu já fiquei assustado, sabe? Lá eu já fiquei: *Meu Deus, eu não sei se eu quero isso*. Acho que foi muito pronto, acho que foi muito pronto. Essa proposta de uma coisa por semana principalmente. E o que mais pareceu pronto, para mim, era tipo: *Vocês vão ter que fazer um trabalho toda semana para, no final, ter um trabalho pronto inteiro*. É interessante, assim, mas aí. (A20)

Porque fazer aula com você é muito gostoso. Mas aí você... Isso não é uma crítica. Literalmente, isso não é uma crítica. Você é muito correndo assim, sabe? Você fala correndo, você faz tudo correndo e aí, tipo, toda turma acaba entrando nesse ritmo e é muito gostoso. Eu gosto muito disso! E a Vanessa é muito calma. A Vanessa é aquela paz de pessoa assim, conversando. E aí foi aquele momento de respiro assim, sabe? Eu vejo muito como um momento de respiro da disciplina, que a gente podia sentar e sintetizar tudo o que tinha acontecido no semestre com

você. Porque, com você, eu senti que a gente estava fazendo e fazendo e fazendo e fazendo e fazendo. Com a Vanessa, a gente sentou e tipo: *O que que aconteceu? Vamos lá!* (A20)

Nos primeiros semestres, pelo menos para mim, era tudo muito subjetivo, muito lúdico. Eu não tinha muita noção de nada, parecia que tudo era uma super brincadeira, que eu não estava aprendendo de verdade, sabe? Era tudo muito louco. E agora eu vejo coisas que eu não tinha a menor maturidade para entender antes. Coisas que eu achava que era uma brincadeirinha, uma recreação, mas que agora eu vejo, assim, nossa! Meu Deus! (A22)

Bom, envolveu tudo, porque eu acho que, principalmente, aí eu fui percebendo uma maturidade diferente de quando eu entrei no curso. Eu fui me abrindo para o novo, fui percebendo que eu estava aprendendo coisas de verdade, que o que eu tinha aprendido lá também era aprendido, que tudo me servia muito, que as coisas estavam se completando totalmente. (A22)

Uma questão muito importante, abordada por alguns alunos, foi o fato de que esse tipo de trabalho necessita de um tempo de maior e melhor elaboração. É importante lembrar que fui professor substituto pelo período de seis meses, abarcando a metade final do primeiro semestre e a metade inicial do segundo semestre. Busquei elaborar um trabalho de associação da *performance* com as ementas oficiais das disciplinas, em um período muito curto de experimentação. Isso me faz pensar que: houve sim um trabalho muito intenso e com considerável produção desenvolvida diante do período de tempo proporcionado. Por outro lado, seria necessário mais tempo para aprimorar, inclusive, um entendimento mais apropriado dos alunos sobre esse tipo de proposta.

A8 diz: *acredito que o tempo foi um fator delicado para o desenvolvimento da disciplina, porém, o comprometimento com o conteúdo foi de grande destaque.* A fala do aluno comprova o reconhecimento por um engajamento, seriedade e comprometimento do meu trabalho em relação às disciplinas e também às formações dos licenciandos.

A16 também comenta que lidamos com outros fatores complicadores: *houve mudança de professores, muitos conteúdos para serem finalizados em pouco tempo, uma ocupação que gerou paralisação, etc.* A16 complementa: *senti que a turma achou que estávamos indo muito rápido.* Contudo, o próprio A16 diz que não compartilhou essa mesma sensação do coletivo, alegando que ele tinha consciência de que a minha passagem pela *UFPEL* seria rápida. Talvez em sua fala exista uma consideração de reconhecer um nível de esforço da minha parte de buscar fazer o melhor dentro do tempo possível. A18 aborda pontos semelhantes e diz: *chegando no final, percebi que as fichas foram caindo para muitas pessoas.* Isso revela que a minha passagem pela *UFPEL*, mais do que encerrar conteúdos, foi capaz de gerar questões e de ampliar perspectivas, ou seja,

movimentos que seguiram com os próprios alunos. Isso se relaciona, de alguma maneira, com aquilo que Isabel Marques diz:

O artista-docente passa a ser a fonte do conhecimento em/através da arte e não somente uma ponte entre o aluno e o mundo da arte. Em cena, ele tem a possibilidade de criar e recriar e, principalmente, de propor – desta vez não somente como um trabalho artístico eventualmente educacional, mas um trabalho artístico-educativo. (MARQUES, 1999, p. 113).

Acredito muito que, nessa zona de confluência, encontramos o papel do *artista-docente*: propor questões de mobilização, inspiração e questionamento, permitindo que os educandos sejam atravessados por movimentos de mudanças, buscas e curiosidades em suas formações. Existe, nesse sentido, uma sensibilidade acentuada nessa relação entre os fazeres artístico e educacional. A16 comenta que as professoras<sup>55</sup> que seguiram as disciplinas, após a minha saída, reconheceram o meu esforço de ter ministrado diversos conteúdos em pouco tempo de trabalho, e que buscaram, com isso, também complementar os conteúdos ausentes com os alunos no período restante do semestre.

A20 aborda que, diante do tempo curto e rápido, eu, porventura, tenha antecedido e já explicitado muitos pontos que seriam trabalhados ao longo da disciplina. Em sua fala, ela diz que gosta de ser conduzida de forma mais sutil, para daí chegar a um tipo de entendimento mais sensível sobre o que está sendo trabalhado. Ela disse que a minha pressa de fazer as coisas acontecer, em alguma medida, chegaram a lhe assustar. Em outra medida, A20 também comenta sobre a intensidade de energia com a qual eu conduzia as aulas: *“você fala correndo, você faz tudo correndo e aí, tipo, toda turma acaba entrando nesse ritmo e é muito gostoso. Eu gosto muito disso.”*

A22 traz uma questão essencial que extrapola o alcance do meu trabalho. Ela relata que, nos primeiros semestres, ela estava muito confusa em relação à Universidade e aos aprendizados oferecidos. Posteriormente, ela adquiriu mais maturidade para entender as questões e propostas abordadas. Acredito que o seu caso é bastante parecido com o de muitos outros estudantes universitários, principalmente licenciandos em teatro, por se tratar de um curso muito provocador,

---

<sup>55</sup> As professoras que deram continuidade para as disciplinas foram Vanessa Caldeira Leite e Andrisa Zemel Zanella.

profundo e que, ao longo da formação, desperta uma série de questões pessoais. O depoimento de A22 inclusive me fez rememorar as minhas duas experiências de formação: curso de *Formação Profissional de Atores* da *Casa das Artes de Laranjeiras* e a graduação em *Direção Teatral* na *Universidade Federal do Rio de Janeiro*. Por ter conhecido muitas pessoas, observei também distintos processos de caminhos e formações em meus colegas de cursos. Muitas pessoas começam um curso de artes cênicas estando ainda muito novas. Essa imaturidade impossibilita, muitas vezes, que esses alunos possam assimilar toda a profundidade de propostas que estão sendo oferecidas. A22 complementa: *eu fui me abrindo para o novo, fui percebendo que eu estava aprendendo coisas de verdade, que o que eu tinha aprendido lá também era aprendido, que tudo me servia muito, que as coisas estavam se completando totalmente.*

#### 5.4 QUADRO COMPARATIVO DE ASSOCIAÇÃO COM A EMENTA DE *TEATRO EM COMUNIDADES*

<b>Depoimentos – Reflexões finais 4</b>
<p>A arte da <i>deriva</i> me aproximou muito do teatro em comunidade, principalmente pela experiência da leitura de poesias na praça e no mercado público. Naquela experiência, lidamos com o inesperado. Nossa proposta era ler poesias. No entanto, um rapaz pediu para escolher e ler a poesia para a sua namorada. Achei super interessante ele inverter a lógica inicial. Adorei a participação das pessoas e despertar o desejo das pessoas por interagir entre inclusive escolher e/ou ler as poesias. (A3)</p>
<p>Quando a gente chegou em <i>Pedagogia do Teatro III</i>, que era teatro em comunidade, eu já pensava: Nossa, a gente vai trabalhar Boal para caralho! Muita coisa assim. E aí você trouxe <i>performance</i>, no que eu pensei: Nossa, gente, vai levar esse qualquer coisa que a <i>performance</i> para as comunidades? Porque eu achava que tinha que ter um cuidado muito grande para a gente chegar nas comunidades. Porque eu estava no topo, tinha todo esse contexto, né? E aí então, quando você disse que a gente ia trabalhar <i>performance</i> nesse momento, para mim, eu pensava que não era uma coisa boa de se trabalhar na comunidade. Hoje em dia, eu já penso diferente. Eu já penso que <i>performance</i> abarca todos os tipos de comunidades e todos os tipos de pessoas. Então isso é muito legal. Mas, na época, eu não achava que aquele trabalho viria para somar no que a gente estava fazendo naquele momento na universidade, sabe? E eu me senti muito preso na <i>performance</i> e muito longe do teatro para a comunidade. (A20)</p>
<p>Foi, oficialmente, o primeiro momento que entramos em contato direto com a noção de comunidade, de</p>

forma artística e pedagógica. Fomos estimulados a criar *performances* pedagógicas, assim como oficinas de *teatro do oprimido* e executá-las com um público específico de comunidade. Os objetivos de aprendizados com *teatro em comunidades*, beneficiando-se da noção de arte socialmente engajada, intervenções urbanas, arte relacional, dentre outros, foram contemplados, na medida em que desenvolvemos obras e experiências nas ruas, nas praças, nos diversos campus da universidade, etc. (A11)

Acredito que tenha sido na disciplina de *Pedagogia do Teatro III*. Não há dúvidas de que foi uma excelente estratégia de introduzir os alunos de teatro às intervenções urbanas e teatro na comunidade. Assim, podemos iniciar o contato com diferentes espaços e público - como transeuntes, em formato de experimentação e jogo, o que nos possibilitou um preparo prático para as *performances* e intervenções, como, por exemplo, o Teatro do Invisível e *performances* realizadas em comunidades. (A11)

O que eu acho que somou e que a disciplina já fala muito sobre isso, principalmente, quando vamos trabalhar com comunidades. Nesse tipo de trabalho, vamos lidar, muitas vezes, com realidades muito diferentes da nossa. A gente tem que ter uma sensibilidade para entrar nesses lugares. (A18)

Trabalhar em comunidades é delicado. Às vezes, vamos trabalhar temas que vão mexer com aquelas pessoas. A *performance* acrescentou essa visão. Até mesmo vendo os trabalhos de nossos colegas, aprendemos a ter mais respeito pelo sentido de exposições de dores e problemas dos outros. Como alunos, aprendemos também a ser professores, na minha opinião. Essa compreensão com o colega, de ter feito com o colega, e de entender o tempo dele também. Para ser professor em comunidades, muitas vezes em situações de vulnerabilidade, com mistura de idades e experiências, diferente das escolas em que existe ainda uma certa uniformidade, o teatro é uma linguagem que propõe esse autoconhecimento. (A18)

Eu acho que se soma muito, principalmente, porque a *performance* abre um espaço assim para te trazer questões sociais, questões do cotidiano das pessoas, questões políticas. Isso aí tem muita relação, pensando agora, com *teatro do oprimido* do Boal. Tem muita relação nesse sentido. Oportunizar essas questões políticas e sociais, e coisas que estão no contexto das comunidades. Acho que a *performance* permite isso: levar essa reflexão. Então tem tudo a ver com teatro em comunidade. (A23)

Muitos dos alunos encontraram pontos de sintonia entre a proposta da ementa de *teatro em comunidades* com as *derivadas urbanas*, as *performances relacionais* e as *intervenções urbanas*. A3 diz que a *deriva* lhe aproximou do *teatro em comunidade*, exemplificando os trabalhos realizados nas praças e espaços públicos da cidade. Ela relata que tal experiência ensinou a lidar com o inesperado, estimulando também o contato de interação com os públicos diversos.

Por outro lado, há também os alunos que tiveram algumas dificuldades de compreender essa associação. Como é o caso de A20, que diz ter tido receio no início do trabalho, por acreditar que seria preciso um cuidado maior para conseguir estabelecer esse tipo de relação. Ele diz: *quando você disse que a gente ia trabalhar performance, nesse momento, para mim, eu pensava que não era uma coisa boa de se trabalhar na comunidade (...) eu me senti muito preso na performance e muito longe do teatro para a comunidade*. Contudo, o mesmo aluno relata que hoje já pensa diferente: *Eu já penso que performance abarca todos os tipos de comunidades e todos os tipos de pessoas*. Interessante esta fala pois revela o poder democrático que a *performance* possui para se trabalhar com diferentes públicos, contextos e situações.

Já A11 argumenta este ponto dizendo que foi *o primeiro momento que entramos em contato direto com a noção de comunidade, de forma artística e pedagógica. Fomos estimulados a criar performances pedagógicas, assim como oficinas de teatro do oprimido e executá-las com um público específico de comunidade*. A11 ainda diz que os objetivos de aprendizados com *teatro em comunidades* foram alcançados na medida em que trabalhamos diversos procedimentos de *arte socialmente engajada, intervenções urbanas, estética relacional*, dentre outros. A11 reforça que tudo isso funcionou como uma *excelente estratégia*, na medida em que o contato com diferentes espaços e públicos trouxe *experimentação e jogo*.

A18 reforça todos os pontos colocados acima, alegando que, para se trabalhar com *teatro em comunidades*, é preciso muito *sensibilidade* para lidar com realidades diferentes da nossa. Outro ponto interessante em sua fala aparece quando diz: *Às vezes, vamos trabalhar temas que vão mexer com aquelas pessoas. A performance acrescentou essa visão*. Inclusive menciona o fato de que a *performance* colaborou para que a turma se relacionasse melhor internamente, na medida em que *aprendemos a ter mais respeito pelo sentido de exposições de dores e problemas dos outros*. A18 termina sua fala dizendo que se sente um professor de teatro melhor preparado para lidar tanto com o ensino em situações de vulnerabilidade, como também de proporcionar que o teatro seja uma linguagem de estímulo para o viés de *autoconhecimento* por parte dos alunos.

Por último, A23 também reflete sobre a importância que a *performance* possui em abrir espaços para *questões sociais, questões do cotidiano das pessoas, questões políticas*. Em seguida,

diz justamente, por isso, que a *performance* colabora imensamente com temas trabalhados em *Pedagogia do Teatro III*, como é o caso do *teatro do oprimido*.

## 5.5 SOBRE AS ASSOCIAÇÕES QUE MUITOS TIVERAM NA RELAÇÃO HÍBRIDA ENTRE *PERFORMANCE* E PEDAGOGIA

### Depoimentos – Reflexões finais 5

Negar a necessidade da *performance* na formação do professor de teatro é como ser professor ou artista e negar a influência das *tecnologias de informação e comunicação* e suas influências sobre os alunos e a sociedade. Mas, enfim, a *performance* é uma linguagem atual e nós, professores de teatro, estamos sendo convidados a articular práticas e pesquisas com a *performance* na educação. (A11)

A arte da *performance* não é uma linguagem tão nova assim, visto que consolidou-se nos anos setenta e, mesmo assim, a teoria pedagógica da *performance* ainda é muito limitada. O interesse dos alunos de *Teatro-Licenciatura* das universidades é cada vez maior em trabalhar com a *performance*. Em contrapartida, os professores pouco pensam práticas com essa linguagem na educação. Então, há uma necessidade desta abordagem na formação dos professores de artes. Os alunos de teatro querem se alimentar das teorias e práticas, pois existe uma forte ligação entre teatro e *performance*, e a contemporaneidade dialoga *performance* em tudo. Por isso, precisamos nos nutrir dessas práticas contemporâneas. (A11)

No nosso trabalho *Um brinde à felicidade*, eu me imaginei como a figura de um *performer mediador cultural*. O *performer* não é aquele mediador que faz uma ação prévia de explicação da obra para o público. E sim um agente de mediação que incorpora a *pedagogia do espectador* para o trabalho da *performance*. Em nosso trabalho, não havia nada complexo. (A12)

Vejo isso como uma questão pedagógica em que você realiza uma ação diferente. Eu não me coloco para pedir que a pessoa leia um texto, assista a um vídeo ou faça um exercício. Eu convido que a pessoa viva uma ação performática. Você está sendo didático de uma forma diferente. Você está fazendo *arte relacional*. É através dessa didática diferente que as pessoas podem se questionar. (A12)

A ideia de você trazer a *performance* como uma linguagem pedagógica, ou seja, pensar uma outra pedagogia, essa coisa de colocar o corpo em foco, de produzir experiências. Eu achei muito rico para a minha própria formação. (A14)

A *performance* contribuiu bastante para a ementa oficial, uma vez que compreendemos que uma intervenção é algo político. Acho que a *performance* tem a possibilidade de interferir uma ação no espaço público, ou qualquer outro espaço, mesmo que não seja anunciada previamente, mesmo que aconteça de forma espontânea. Se compreendemos que isso seja uma forma de formação das pessoas, visto que isso afeta as pessoas, que isso afeta o espaço público, o cotidiano, que possamos compreender isso como uma ação pedagógica, eu acho que isso

amplia a noção do que é o teatro. Isso permite que as pessoas que estão se formando em teatro possam contribuir mais para a sociedade como um todo. Isso faz com que a desconstrução de paradigmas seja feita de forma mais indireta. É diferente de: *agora estamos aqui para manifestar algo*. Eu gosto da ideia de ampliar essas possibilidades que possam coexistir. Colocar a *pedagogia da performance* dentro do teatro não anula os outros conhecimentos. Só amplia. (A14)

As performances em *Pedagogia do Teatro II e III* vieram para gestar questões. As coisas simplesmente começaram a acontecer. Ter trabalhado *performance* dentro das disciplinas de *Pedagogia de Teatro* hoje me permite conceber a *performance* como uma experiência pedagógica. (A17)

Eu acho que trabalhar a *performance* é uma coisa maravilhosa. Agora trabalhar a *performance* ligada à pedagogia teatral é trabalhar também os aspectos políticos, aspectos pedagógicos e relacionais, ou analisar comportamentos, ações e discursos necessários. Essas percepções dos caminhos são muito mais amplos para serem explorados. Eu jamais vincularia *performance* e pedagogia. Se eu não tivesse vivenciado isso dentro da disciplina, talvez eu teria demorado muito tempo para entender, porque a *performance* trabalha justamente com a questão da presença, de estar diante de algo por uma experiência, que está sendo executada, que pode ter um programa, todo um conceito técnico de estrutura, pois ela consegue estimular a sensibilidade do cotidiano. (A17)

Teatro é essa coisa de modificar. Tirando o teatro realista, que é essa galera que fica fazendo essas coisas, que eu nem sei, nem identifico mais como teatro. Essa coisa de identificar o mundo ou a coisa que está me incomodando, ou a partir do meu olhar de ser observador e transformar para o que eu quero fazer. Então, eu sempre vejo muito assim. Então, quando você chegou com a proposta da *performance* em *Pedagogia do Teatro III*, eu até fiquei tipo: *Ué! Eu nem lembrava se tinha na ementa*. Eu só estava tipo: *Está bom! Vamos aí, né?* Mas, claramente, que faz sentido, porque o *performer*, para mim, ele é um dos únicos seres que está, como ele está muito ligado à contemporaneidade. Mesmo a galera que trabalha com isso há muito tempo, que vai falar de outra coisa. Ele, para mim, é um ser que está olhando para o mundo agora. Então, qualquer coisa que saia de um *performer*, ele vai, pelo menos, estar ligado com, sei lá, cinco ou seis coisas do mundo. Então, para mim, fez total sentido. Para mim, tipo, eu nunca reclamaria, eu nunca me oporia, porque, para mim, faz sentido estar ligado com o *teatro do oprimido*, estar ligado com o distanciamento (A19)

Com certeza, até porque, com o outro trabalho, tu disse para a gente aplicar a *performance* num contexto pedagógico, e eu pensei, assim, eu achei tão bobo esse meu trabalho e funcionou tanto, e os colegas acharam tão legal. Foi quando me dei conta: por que não desenvolver ele num contexto pedagógico? Independente da idade, sendo que eu já tinha visto que até o *teatro do oprimido* poderia ser aplicado com crianças. Até mesmo a *performance* que dá para fazer na rua, dá para fazer com os amigos, dentro da escola, no ensino médio, na faculdade. Então eu utilizei essa mesma *performance* que eu criei para passar em um contexto de educação. Eu nunca tinha associado pedagogia com a *performance*. Muito radical, imagina! (A22)

Outro ponto interessante levantado nas entrevistas é, justamente, a possibilidade como os alunos conseguiram conectar a arte da *performance* com a pedagogia. A11 diz que não é possível

negar a arte da *performance* na formação do professor de teatro. Ela inclusive utiliza a metáfora de que isso seria o mesmo que *negar a influência das tecnologias de informação e comunicação com os alunos e a sociedade*. A11 diz que a *performance* é uma linguagem atual e que, por isso, os professores de teatro são convidados a articular essas práticas com suas pesquisas na área da educação.

Já A11 menciona o fato de que a *performance* não é tão nova assim, mas que a *teoria pedagógica da performance* ainda é muito limitada. A expressão utilizada é muito interessante pois nos convida a refletir, inclusive, sobre a importância dessa Tese como uma das muitas contribuições que ainda precisam ser fomentadas nas pesquisas em artes cênicas. A11 diz que o interesse dos alunos de licenciatura é grande, porém, os professores pouco pensam práticas como essa na educação. Sua fala também confirma que a *performance* está dialogando diretamente com a *contemporaneidade* e que, por isso, *precisamos nos nutrir dessas práticas*.

A12 aborda que a *performance* possibilita ser *didático de uma forma diferente (...) é através dessa didática diferente que as pessoas podem se questionar*. Já A14 diz que a *performance* é uma *linguagem pedagógica*, uma *outra pedagogia*, capaz de *produzir experiências*. Inclusive diz que essa outra pedagogia *faz com que a desconstrução de paradigmas seja feita de forma mais indireta. É diferente de: agora estamos aqui para manifestar algo. Eu gosto da ideia de ampliar essas possibilidades que possam coexistir*. Por último, termina dizendo: *colocar a pedagogia da performance dentro do teatro não anula os outros conhecimentos. Só amplia*.

Sobre isso, Isabel Marques reforça:

O quanto as relações educacionais – e até mesmo de ensino e aprendizagem – influenciam, contaminam e podem propor possibilidades para o fazer/pensar artísticos. Nessa releitura, proponho que as transformações das/nas relações pedagógicas podem ser compreendidas como fatores de transformação da própria arte. (MARQUES, 2014, p.232)

Essa capacidade de transformação e atravessamentos dos próprios conhecimentos pode ser notada também quando A14 diz que tudo foi muito rico para a sua formação e que *contribuiu bastante para a ementa oficial*. Ela diz que a *performance* também se torna uma formação política para o público: *Se compreendemos que isso seja uma forma de formação das pessoas, visto que isso afeta*

*as pessoas, que isso afeta o espaço público, o cotidiano, que possamos compreender isso como uma ação pedagógica, eu acho que isso amplia a noção do que é o teatro.* Em seguida, A14 diz que esse tipo de proposta possibilita que *as pessoas que estão se formando em teatro possam contribuir mais para a sociedade como um todo.* Essa possibilidade de aprendizado com o espaço público desperta:

A consciência sociopolítica de muitos artistas contemporâneos, que se reflete na consciência da relação artista-público (e a preocupação com esta relação), é em si um ato político e, portanto, educacional. Como sempre afirmou Paulo Freire, a educação é em si um ato político. Portanto, a arte compromissada com as relações entre artista/produção/público é também um ato educacional (MARQUES, 2014, p.232)

A17 diz que trabalhar *performance* nas disciplinas de *Pedagogia do Teatro II e III* possibilitou *gestar questões*. Essa expressão é muito interessante pois nos possibilita entender a pedagogia não como uma resolução de problemas, e sim como uma abertura de inspirações e possibilidades de criação, ampliando *comportamentos, ações e discursos necessários*. Por outro lado, A17 diz que não teria identificado essa associação direta entre *performance* e pedagogia, caso não tivesse vivenciado essas experiências das disciplinas.

Por último, A19 realça que *teatro é essa coisa de modificar*. Em sua fala, é preciso que o licenciando em teatro tenha uma disponibilidade para vivenciar essa experiência de confronto com uma proposta diferenciada e com diferentes linguagens.

## **5.6 A POSSIBILIDADE QUE A LINGUAGEM DA PERFORMANCE TROUXE PARA TRABALHAR SOBRE O CAMPO DA SIMPLICIDADE E POUCOS RECURSOS**

### **Depoimentos – Reflexões finais 6**

Não há arte sem o encantamento do outro, sendo assim, vejo que a arte da *performance* nos trouxe um olhar diferenciado para trabalhar com o aluno de maneira livre, possível, sem necessitar de estruturas formais com palco e plateia. (A6)

A aula me despertou para entrar em ação, criar e desenvolver uma *performance* no *aqui* e no *agora*, e não uma cena teatral. Então refleti que poderia fazer algo como qualquer colega que estava trazendo algo projetado anteriormente. Acreditei que, se tivesse um tema bem definido

e objetivos claros, poderia desenvolver minha obra de forma impactante e pedagógica, tanto quanto qualquer colega ensaiado anteriormente. Meu objetivo com essa *performance* era criar uma reflexão acerca da quantidade de lixo produzido e seus impactos na natureza devido ao descarte indevido, assim como desdobrar questões sociais, como a desigualdade, fome, miséria, etc. A aula que eu simplesmente não tinha nada a apresentar acabou resultando em uma das maiores *performances* do meu percurso de *performer* e pesquisador. (A11)

Tudo era muito simples: apenas uma ação convidando outra pessoa a beber uma cachaça. A *performance* faz o espectador encarar algo que é simples. (A12)

Eu não conhecia nada antes do *teatro do oprimido*. Achei tudo muito interessante. Me deu ideia de fazer várias ações. Eu fiquei imaginando várias situações. Vou começar a fazer oficinas aqui na OCA<sup>56</sup> em Pelotas. Gosto da simplicidade do que esse tipo de proposta pode gerar. Se nossa *performance*<sup>57</sup> de colocar em evidência um caso de opressão dos homens sobre as mulheres já gerou tudo ali naquele pequeno contexto: de chamarem a polícia. Estávamos no *Centro de Humanidades* da UFPEL, um espaço muito importante para falar de machismo. Ali tem muitos casos de assédios. (A14)

Eu acho que essas coisas mais cotidianas e mais sutis são tão importantes quanto as coisas macros. Estamos em um período em que precisamos pensar essa ampliação das possibilidades de ação no mundo. (A14)

É uma possibilidade aberta trabalhar a *performance*, como trabalhar a linguagem circense. Eu não sei nada de circo. Para mim é muito mais fácil trabalhar a *performance*, pois eu consigo acessar de maneira mais simples. É um campo que está mais próximo da experimentação dos alunos. (A15)

As aulas foram muito boas para entender que tudo é possível. Às vezes, trabalhamos em um local com poucos recursos e condições, e isso não quer dizer que não possamos trabalhar. A *performance* e o teatro contemporâneo nos trazem uma condição de que, sim, é possível fazer criações com os alunos, é possível conceber coisas muito simples. Não precisa de produção, não precisa de dinheiro para fazer, e os alunos podem compreender isso. Eles podem compreender. É possível ultrapassar essa barreira do ideal, da caixa preta, do palco italiano. A gente pode quebrar isso e trabalhar com o que temos. Essa linguagem me acrescentou muito enquanto professora, porque não me limita. Eu penso numa situação e eu sei que posso ajudar meus alunos a se expressarem, a criarem, a aprenderem com isso também. Abriu esse leque de possibilidades: de poder trabalhar dentro ou fora da sala de aula, de poder fazer arte com muita ou pouca gente. Como professora, esse foi o ponto mais importante. (A18)

Eu acho que é importante para o professor uma conscientização de mundo, para ele saber lidar com os espaços onde ele vai trabalhar, tanto galerias, escolas, faculdade. Qualquer lugar que o professor tiver que se encaixar, a *performance* vai auxiliar nesse sentido. No âmbito da criação também, porque o professor tem que criar, tem que se modificar e o *performer*, ele performando, ele se modifica muito dentro de qualquer espaço onde ele esteja. Então, eu acho que são pessoas que vão sair da universidade sabendo jogar melhor até com a vida e o espaço

<sup>56</sup> A entrevistada faz referência à *Ocupação Coletiva de Arteirxs*, um espaço administrado e cuidado por diversos artistas underground da região do bairro do Porto em Pelotas.

<sup>57</sup> A entrevistada se refere a uma ação performática, que buscava expor uma situação real de opressão de machismo sobre corpos das mulheres, criada com base nos princípios do *Teatro do Oprimido* e desenvolvida dentro da disciplina *Pedagogia do Teatro III* (com a turma B).

que tiver. Então é um ser e estar no mundo mesmo o *performer*, porque ele está e ele produz a partir disso. (A19)

Outro dado muito interessante da pesquisa foi notar como a *performance* trouxe a compreensão de que é possível realizar processos de criação com simplicidade e, muitas vezes, até sem recursos grandiosos, ou dispêndios econômicos.

Essa simplicidade está conferida nos depoimentos, tanto em relação aos aspectos logísticos, econômicos e de produção, como também em termos de propostas e conceitos. A6, por exemplo, diz: *vejo que a arte da performance nos trouxe um olhar diferenciado para trabalhar com o aluno de maneira livre, possível, sem necessitar de estruturas formais, com palco e plateia*. A11 também menciona sobre essa desconstrução de uma visão tradicional de teatro, tanto em relação à necessidade de um maquinário cênico, como também em relação à necessidade de ter algo muito ensaiado e elaborado previamente. Sendo assim, A11 destaca os aspectos improvisacionais da *performance* como possibilidade de *forma impactante e pedagógica*. Já A12 diz: *a performance faz o espectador encarar algo que é simples*.

A14 relata estar mais inspirada e engajada por desenvolver propostas variadas nessa área, alegando também que: *gosto da simplicidade do que esse tipo de proposta pode gerar (...) eu acho que essas coisas mais cotidianas e mais sutis são tão importantes quanto as coisas macros. Estamos em um período em que precisamos pensar essa ampliação das possibilidades de ação no mundo*.

A15 já compara a simplicidade da *performance* com a complexidade técnica da linguagem circense. Com isso, diz que: *para mim é muito mais fácil trabalhar a performance, pois eu consigo acessar de maneira mais simples. É um campo que está mais próximo da experimentação dos alunos*. Esse depoimento nos faz compreender o viés expansivo da *performance*, que também é muito próximo de variadas linhas da arte contemporânea, que não impõem um sistema restrito de movimentação ou padronização de corpo, gestos e atitudes. Por outro lado, a *performance* abrange uma grande liberdade em termos de processo de criação, permitindo que todos se sintam possibilitados de expressar suas questões no mundo.

Isso também pode ser notado no depoimento de A18, quando diz: *As aulas foram muito boas para entender que tudo é possível. Às vezes, trabalhamos em um local com poucos recursos e condições, e isso não quer dizer que não possamos trabalhar. A performance e o teatro contemporâneo nos trazem uma condição de que, sim, é possível fazer criações com os alunos, é possível conceber coisas muito simples. Não precisa de produção, não precisa de dinheiro para fazer, e os alunos podem compreender isso.* A18, em seguida, desenvolve uma reflexão de como a *performance* colabora para a desconstrução de padrões e paradigmas de barreiras em relação ao ensino do teatro. Penso que esta perspectiva de pensar colabora imensamente para um contexto brasileiro de ensino do teatro, em que muitos professores lecionam em escolas públicas, centros culturais, funções e *ongs* com poucos ou quase nenhum recurso. Nesse sentido, a *performance* se torna uma possibilidade libertadora para desenvolver propostas, potencializando os conceitos, a inteligência e capacidade de realização social dos próprios alunos. A18 acrescenta: *essa linguagem me acrescentou muito enquanto professora, porque não me limita.*

Esse aspecto político e social também está presente no depoimento de A19, que argumenta que a *performance* colabora para o professor no sentido de *conscientização de mundo, para ele saber lidar com os espaços onde ele vai trabalhar, tanto galerias, escolas, faculdade.* A19 aborda o viés de adaptabilidade e transformação proporcionado pela linguagem da *performance*, provocando que diversos processos de criação sejam possíveis em um contexto de ensino da arte. A19 conclui: *eu acho que são pessoas que vão sair da universidade sabendo jogar melhor até com a vida e o espaço que tiver. Então é um ser e estar no mundo mesmo o performer, porque ele está e ele produz a partir disso.*

## **5.7 A IMPORTÂNCIA DE INCLUIR A PERFORMANCE DENTRO DOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE TEATRO**

### **Depoimentos – Reflexões finais 7**

Sempre ouvi falar sobre *performance* e nunca tinha estudado, ou ido atrás de referências para tentar entender do que se trata essa arte. E, com as aulas ministradas pelo professor Davi, tive um belo embasamento, e hoje saberia defender, pelo menos, o mínimo dessa arte que me encantou maravilhosamente. Fico pensando também no poder de ensino/aprendizado que essa

arte pode proporcionar. Como logo logo me formarei como licenciado em teatro, fico pensando: por que não trabalhar com o ensino da *performance* no meu campo de atuação? (A1)

Tal conhecimento me deu a oportunidade de praticar *performance* em outras disciplinas práticas. Da mesma forma me trouxe fundamentos para trabalhar possibilidades diversas com meus futuros alunos. (A5)

A experiência com certeza nos transformou muito, tanto como artistas e também como pedagogos teatrais. A arte da *performance* transforma o lado mais individual e mais coletivo, através de uma atmosfera reflexiva e crítica, disponibilizando uma série de referências para ter um conhecimento amplo e aprimorado. (A6)

A improvisação e a *performance* ficarão como artes a serem utilizadas em diversos momentos, principalmente, quando unidas ao *teatro do oprimido*, que acredito ser muito performático. Principalmente ao que se diz uma *cena fórum*, um *teatro jornal*, *teatro imagem*, onde se tem atos políticos e performáticos, que visam alterar situações de opressão, transformar posicionamentos e o mundo na medida do possível. A improvisação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade em geral. (A7)

Contribuíram de forma positiva, fazendo com que usássemos deste trabalho, aprendido na disciplina de *Pedagogia do Teatro IV*, mais adiante nas outras disciplinas de *Estágios*, *Encenação*, *Montagem*, etc. (A9)

É aparente a falta de abordagem da *performance* nos cursos de artes cênicas, em contrapartida ao, cada vez maior, alto grau de interesse dos alunos em trabalhar e pesquisar na área da *performance*. Me sinto realmente grato de ter tido um semestre tão rico de teoria e prática com a arte da *performance* na faculdade, em ter tido um professor que acredita e *alimenta* seus alunos, investindo seu conhecimento e seu tempo em futuros professores de teatro. (A11)

O que eu defendo, enquanto professor de teatro e pesquisador de *performance*, é que, diante da atual conjuntura das diretrizes de arte que nos indicam trabalhar as quatro linguagens, a *performance* acaba sendo uma saída muito inteligente, afinal, é uma linguagem híbrida. Além disso, as aulas de *performance* dialogam diretamente com os conteúdos teatrais como expressão corporal, vocal, dramatização, interpretação, improvisação e, até mesmo, estética (criando um forte viés filosófico). (A11)

Eu li os artigos que você passou e fui me dando conta de que não temos muito contato com a *performance* dentro do curso de teatro. Logo no começo do curso, eu fiz uma cadeira de *performance* dentro do curso de artes visuais, que na época foi ministrada por Chico Machado. Só que esse professor foi embora. Na época, eu não havia me identificado muito com essa linguagem. (A14)

Tu falou sobre ela ser um complemento para nossa formação. Depois de ter tido esse início do que é *performance* contigo, a minha opinião é de que não deveria ser complemento. Ela deveria fazer parte obrigatória. Deveria ter cadeira de *performance*. Deveria ser disciplina porque é muito importante. Tão importante quanto as outras coisas que a gente aprende, então, achei fundamental, sabe? (A22)

Como último ponto desse capítulo, trago aqui a reflexão sobre a importância que muitos alunos demonstraram de incluir a *performance* dentro dos currículos de formação do professor de teatro.

A1, A15 e A11 comentam que, após formados, desejam incorporar esse tipo de proposta para as suas linhas de trabalho. A5 e A9 também comentam que as aulas de *performance* proporcionaram aprendizados também para as outras disciplinas práticas, o que revela uma capacidade de conexão de saberes e multi potencialidades da *performance*. Sobre isso, A9 menciona especificamente as disciplinas de *Estágios, Encenação e Montagem*. Já A11 menciona: *expressão corporal, vocal, dramatização, interpretação, improvisação e, até mesmo, estética, criando um forte viés filosófico*.

A6 revela o viés de transformação proporcionado pela *performance*, tanto em seu lado artístico como também em seu viés de pedagogo teatral. Destaca também a possibilidade de amadurecimento tanto do indivíduo como também do coletivo.

A7 relaciona que a *performance* ampliou as possibilidades de compreender algumas linhas teatrais, como aquelas que foram desenvolvidas pelo *teatro do oprimido*, dentre outras. Daí relata que *a improvisação é fundamental para o desenvolvimento da criatividade em geral*.

A11 compara o crescimento do interesse dos alunos pela linguagem da *performance* com a proporção da falta de abordagem da mesma nos cursos de artes cênicas. A11 também aborda a contribuição que a *performance* traz em relação às solicitações das orientações dos parâmetros e burocracias curriculares da educação formal: *diante da atual conjuntura das diretrizes de arte que nos indicam trabalhar as quatro linguagens, a performance acaba sendo uma saída muito inteligente, afinal, é uma linguagem híbrida*.

A22 traz um depoimento interessante: *Tu falou sobre ela ser um complemento para nossa formação. Depois de ter tido esse início do que é performance contigo, a minha opinião é de que não deveria ser complemento. Ela deveria fazer parte obrigatória. Deveria ter cadeira de performance. Deveria ser disciplina porque é muito importante. Tão importante quanto as outras coisas que a gente aprende, então, achei fundamental, sabe? (A22)*.

Com isso, ao longo dessas tabelas, consegui coletar depoimentos específicos, extraindo dados necessários sobre os resultados e as sensações geradas, a partir dos processos de experimentação de articular arte da *performance* com os conteúdos proporcionados pelas disciplinas de *Pedagogia do Teatro*. O que busquei foi desenvolver um recorte das práticas analisadas nessa pesquisa, propondo, assim, uma sistematização de algumas reflexões e resultados de experiências desenvolvidas com os alunos da *UFPEL* (perspectiva *micro*), para daí agregar contribuições e provocações necessárias para diversos outros cursos de *licenciatura em teatro* no Brasil (perspectiva *macro*).

**PESQUISAS EM CONSTRUÇÕES**  
**E REFLEXÕES EM PROCESSO**

O plano de sintonia mestre-aprendiz é um campo de criação, uma zona de vizinhança, um espaço híbrido. O mecanismo não é de identificação, mas de contágio e propagação (...) Neste campo indiscernível, a fronteira entre o professor e o aprendiz se desfaz. O professor não é o centro do professor de ensino-aprendizagem. Situado do ponto de vista da arte, ele faz circular afetos e funciona como um atrator. Além de um emissor de signos, o professor é um atrator de afetos (KASTRUP, 2000, p.15).

Ao longo dessa Tese, a minha principal preocupação foi articular as possibilidades de relações existentes entre os conceitos de arte da *performance* e *pedagogias da performance*, resultando, assim, em contribuições significativas para os cursos de licenciatura em teatro. Tudo isso foi possibilitando pensar ampliações nas modalidades de ensino e aprendizagem de teatro, conferindo, por sua vez, uma gama de alternativas para a formação dos professores de artes cênicas.

A Tese iniciou seu percurso desdobrando um olhar sobre os caminhos de uma arte performativa, revelando, para isso, memórias de minha própria trajetória enquanto artista e professor, para que, através delas, fosse possível explicitar para o leitor os percursos iniciais que geraram conceitos, ideias e práticas, os quais, futuramente, foram amadurecidos e experimentados em diversos outros contextos desde 2012, data do início de meu percurso na docência, até o presente momento.

Uma das maiores inclinações desta pesquisa foi conectar princípios da arte contemporânea com as interfaces de ensino-aprendizagem teatral, que estivessem embasadas pelo viés performativo. Muitas das proposições teóricas vieram com o objetivo de fortalecer as compreensões das práticas aqui apresentadas e desenvolvidas. Por isso, foi de grande importância refletir sobre o conceito de *práxis*, tanto em suas possibilidades de pesquisas em artes cênicas, como também em suas derivações na área da educação, como são as muitas ideias mencionadas de Paulo Freire. Com isso, foram levantadas as *inspirações conceituais* para as *práticas embrionárias*, através da apresentação de noções, como: *arte socialmente engajada*, *arte participativa*, *ativismo*, *body art*, *intervenção urbana*, *re-enactment*, dentre outros. Para isso, foi preciso compreender também algumas teorizações advindas de pensadores de áreas interdisciplinares (do teatro, da sociologia, da filosofia etc), como Pablo Helguera, Nicolás

Bourriaud, Hans Ulrich Gumbrecht, Rosyane Trotta, Domenico De Masi, Zigmunt Bauman, Claire Bishop, Loponte, dentre outros.

Daí que foram, posteriormente, apresentadas ideias correlacionadas com o viés metodológico, como são as noções de *pesquisa em arte*, tão bem sustentadas por proposições de Jean Lancri e Silvio Zamboni (das artes visuais), André Carreira (das artes cênicas) e Brad Haseman (de linhas interdisciplinares do conhecimento ligadas a processos de criação). A partir de todas essas visões complementares, foi possível refletir sobre algumas diferenças entre *pesquisas quantitativa, qualitativa e performativa*, dentro das pesquisas em arte.

Tudo isso foi necessário para, daí, compreender a ideia proposta nessa Tese, inclinada por uma perspectiva mais acentuada na *cartografia* como *método de pesquisa experimental*, assim como é proposto por Alvarez e Passos. Toda essa ideia de cartografia ganhou sustentação teórica na medida em que vinculamos a pesquisa com a teoria de *aprendizagem inventiva*, como é formulada por Virgínia Kastrup. A junção de ambos os conceitos resultou em uma noção expandida de *cartografias experimentais*, assim como vim desdobrando algumas das práticas selecionadas para análise nessa Tese.

Todas essas bases conceituais e referências trouxeram um entendimento comum para que, daí, fossem apresentadas as experiências e vivências desenvolvidas dentro do curso de *licenciatura em teatro* da UFPEL. Por isso, foi realizada uma análise sobre o histórico do curso, seu *projeto político pedagógico* e suas formulações na formação de professores de teatro. Isso possibilitou a posterior contextualização do método de entrevistas para, em seguida, desdobrar reflexões sobre aquilo que, nessa Tese, veio a se configurar como *pesquisa-cartográfica como engajamento pessoal-social*.

Proposto tudo isso, a Tese desenvolve uma análise e reflexão maior sobre seu foco central, que é pensar a articulação de *pedagogias da performance* no contexto curricular do curso de licenciatura em teatro da UFPEL. Para isso, foram apresentadas as ementas curriculares oficiais para, em seguida, explicitar tabelas comparativas dos conteúdos experimentais de *pedagogias da performance*, buscando, por sua vez, verificar as suas associações, diferenças e complementaridades.

Dessa forma, foram introduzidos os depoimentos dos alunos, com o objetivo de inserir diálogos colaborativos, gerando, com isso, uma polifonia de pontos de vista, o que permitiu uma perspectiva de visão crítica mais acentuada para o leitor. Em paralelo, foram apresentadas as práticas desenvolvidas como possibilidades de demonstrações e explicitações das teorias trabalhadas. Como possibilidade de aprofundar tais reflexões e análises, a Tese optou por seleccionar, em capítulo posterior, um recorte específico sobre práticas de *deriva e intervenção urbana*, que foram desenvolvidas na disciplina específica de *Pedagogia do Teatro III*, promovendo, assim, uma articulação prática-teórica mais aproximada entre as noções de *pedagogias da performance* e *teatro em comunidades*. Isso permitiu, também, uma aplicação direta do conceito de *aprendizagem inventiva* como provocação para repensar as múltiplas possibilidades de ensino de artes cênicas e formação de professores de teatro na contemporaneidade.

Além de todas as reflexões já desenvolvidas e apresentadas, gostaria também de reforçar que um dos maiores intuitos dessa Tese foi proporcionar um viés mais sensível para o professor de teatro em formação, ou até mesmo para aqueles já profissionais, que buscam se reinventar com possibilidades de inserir a arte contemporânea em seu fazer educacional. Esse tipo de abordagem laboratorial é uma forma de estimular o sentido de que “a aprendizagem começa quando não reconhecemos mas, ao contrário, estranhemos, problematizamos” (KASTRUP, 2000, p.2). Isso diz respeito a estimular “a circularidade que caracteriza o aprender a aprender” (KASTRUP, 2000, p.2), como é perceptível nos depoimentos, quando os alunos mostram que a *performance* pode ser incorporada em seus próprios contextos pedagógicos e também no sentido de que ela abre novos horizontes para pensar as suas práticas docentes na pedagogia teatral.

Isso se relaciona com a ideia de que, na *aprendizagem inventiva*, não há nenhuma regra em específico, mas sim há um investimento importante e necessário para que as práticas artísticas e pedagógicas se desenvolvam da melhor forma possível. Em um curso de licenciatura em teatro, mais do que ensinar metodologias prontas e elaboradas, é fundamental estimular que o alunos criem, também, os seus próprios caminhos de trabalho, proporcionando variadas linhas e dinâmicas de concepção.

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (HOOKS, 2013, p.83).

Em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), a autora bell hooks nos convida a pensar que toda prática educativa é uma prática de liberdade, na medida em que precisamos reinventar a nossa prática didática, com base num viés de *pedagogia engajada*:

A educação como prática de liberdade é um jeito de ensinar que qualquer um pode aprender. Esse processo de aprendizado é mais fácil para aqueles professores que também creem que sua vocação tem um aspecto sagrado; que creem que nosso trabalho não é o de simplesmente partilhar informação (HOOKS, 2013, p.25).

Na visão de hooks, existe um pensamento do professor sobre a sua própria prática dentro e fora da sala de aula, ampliando, também, o olhar da pedagogia tanto para âmbitos de *educação formal*, como também *não-formal*, provocando-nos, assim, a pensar sobre as múltiplas funções do professor diante da contemporaneidade.

Toda essa experiência me ajudou a expandir nos alunos o questionamento sobre: *o que é arte/teatro? e o que não é arte/teatro?*, resultando tanto em práticas de criação como também em debates essenciais de crítica e discussões intelectuais. Com isso, os alunos se apropriaram de uma noção mais expandida de como ministrar uma aula ou oficina. Eles compreenderam que é possível trabalhar com diferentes contextos, situações e públicos.

Termino este trabalho expressando as minhas próprias sensações, ao desenvolver essa experiência específica com os alunos de graduação da *UFPEL*. Sou grato a todos os alunos: aqueles que se colocaram disponíveis, e também aqueles que criaram algum tipo de resistência, provocando-me também em minhas zonas de desconforto enquanto artista, professor e pesquisador. Afinal, não existe pesquisa amparada por certezas. Principalmente quando se trata de

uma pesquisa sobre arte da *performance*, linguagem esta que busca justamente as provocações por mudanças e hibridismos.

Sou grato também por todos os professores e colegas de profissão, do departamento de *Licenciatura em Teatro da UFPEL*<sup>58</sup>, que me acolheram tão amistosamente durante todo meu processo de vivência na cidade de Pelotas. Lecionar na *UFPEL*, viver em Pelotas, conhecer todas essas pessoas, tudo isso me proporcionou uma grande expansão das minhas ideias em travessias com outras variadas experiências de ser artista, professor e também ser humano. Afinal, pesquisar é também viver, permitindo um atravessamento múltiplo de aprendizados. Como diria Paulo Freire:

Gosto de ser homem, de ser gente, por que não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu ‘destino’ não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja reponsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí eu insista tanto na problematização do futuro e recurso a sua inexorabilidade. (FREIRE, 2004, p. 52).

Em sua proposições por uma *pedagogia da autonomia*, Paulo Freire nos fortalece por uma crença de que educar é mais do que ensinar. É um compromisso ético, político, social e afetivo em nosso sentido de existir em relação. Esta Tese é um registro de parte da minha história enquanto um perpétuo professor em formação. Um sujeito em possibilidades de movimentos e transformações, aberto para experimentar e inspirar mais forças para intervir em uma educação baseada em princípios intensamente humanísticos. Além disso, Paulo Freire nos faz pensar que

---

<sup>58</sup> Em especial, gostaria de mencionar os nomes daqueles com quem convivi durante minha vivência em Pelotas: Andrisa Kemel Zanella, Daniel Fraga, Daniel Furtado, Fabiane Tejada da Silveira, Fernanda Vieira Fernandes, Gustavo Angelo Dias, Laura Backes, Maria Amélia Gimmler Netto, Nay Roberto Vattimo Bruck, Paulo José Germany Gaiger, Vanessa Caldeira Leite. Agradeço também às professoras com quem não convivi diretamente, porém, mantive diálogos durante e após minha vivência na *UFPEL*: Marina de Oliveira e Taís Ferreira.

existe um inacabamento da aprendizagem, revelando-nos, com isso, a necessidade de seguir interessados pelas descobertas e múltiplos desdobramentos de uma pesquisa.

Acredito fortemente na necessidade desse tipo de trabalho e o quanto ele foi estimulante para inspirar, artisticamente, a carreira desses futuros profissionais da pedagogia do teatro e das artes. Seguirei acreditando que esse tipo de trabalho merece mais contribuições de outros artistas, professores e pesquisadores, ampliando, com isso, mais possibilidades de pesquisas em artes cênicas, da formação dos professores de teatro e, especificamente, das pesquisas sobre ensino da arte da *performance*.

Pesquisas como essas poderão reinventar novos campos de visão para os currículos dos cursos de licenciatura em teatro, não havendo aqui critérios de julgamento ou valor entre os currículos ditos mais tradicionais e aqueles outros dito mais contemporâneos. O que proponho aqui é apenas expandir mais visões de confrontos e provocações. Assim como afirma Kastrup:

Não há programa ou método de trabalho para a aprendizagem inventiva. Mas há seguramente uma política pedagógica a ser praticada. A política da invenção consiste numa relação com o saber que não é de acumular e consumir soluções, mas de experimentar e compartilhar problematizações e a adoção da arte como ponto de vista faz parte desta política (KASTRUP, 2000, p.16).

Visto isso, identifico a noção plural de *pedagogias da performance*, assim como provooco também que possamos pensar sobre a noção diversa de *pedagogias do teatro*, como uma possibilidade de experimentar o *contemporâneo*, desvendando, por sua vez, propostas de ensino do teatro que se reinventem em diálogo com suas múltiplas possibilidades. A palavra *performance* em si já carrega múltiplas acepções, como explicado ao longo dessa pesquisa. Talvez a sua grande potência esteja justamente em não demarcar um início nem fim, e sim justapor um hibridismo de tempos que não nos permitem compreender exatamente qual é a sua essência.

Essa zona de indefinição nos coloca em um lugar híbrido para a criação daquilo que possa nos mover no terreno artístico mais propício para expressar o que queremos manifestar diante do mundo. Como diriam Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino, no manifesto *Encantamento – Sobre*

*política de vida*, “o contrário da vida não é a morte, o contrário da vida é o desencanto” (SIMAS & RUFINO, 2020). A *performance* está nesse lugar de ampliar os encantos pela vida e suas múltiplas formas de existência e (re)existência. Essa capacidade de desmontar estruturas fixas faz com que possamos desmembrar a noção de *pedagogia da performance* por *pedagogias da performance*, pensando o debate em sua pluralidade e diversidade.

É com essa crença que defendo possibilidades de metodologias capazes de estimular outras pedagogias e visões artísticas. Sigo minha pesquisa com a convicção de sua importância como estímulo para a formação docente e de políticas mais afetivas e performativas nas pesquisas em artes cênicas. Que ocorra cada vez mais abertura das pesquisas em artes para perspectivas inovadoras de aprendizagem e cognição dos novos professores de teatro.

Esta Tese se propõe, também, a isso: criar espaço para propostas e invenções diversas, cujos projetos estejam alinhados com densidade e aprofundamento sobre o desejo de experimentação, o entrelaçamento do viés alternativo, da força que impulsiona as muitas expressões cênicas, tudo aquilo que possa abarcar o confronto dos artistas com seus espaços de produção. Apesar de forte crescimento do campo nas últimas décadas, o Brasil ainda carece de espaços de formação de ensino formal e não formal, voltados a um viés de pesquisa consistente sustentado por proposições de experimentação artística. Certamente necessitamos de mais esforços que busquem viabilizar e democratizar a pesquisa de linguagens para artistas, estudantes e interessados de diversos contextos. Isso precisa ser feito em suas diversas formas: crescimento e aumento de cursos livres, editais, fomentos artísticos, residências, escolas livres, cursos profissionais de formação, universidades e pesquisas de graduação e pós-graduação.

Que essa Tese termine com a força de expansão por novas e mais possibilidades.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVIĆ, Marina. *Seven easy pieces*. Milão: Charta, 2007.

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Tradução: Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

\_\_\_\_\_. “O que é um dispositivo?”. In: *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Trad. Vinicius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ALICE, Tania. *Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como revolução dos afetos*. Catálogo Nacional do SESC. 2014. Disponível em: [http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014\\_Artigo\\_Tania.pdf](http://taniaalice.com/wp-content/uploads/2012/11/palco2014_Artigo_Tania.pdf).

\_\_\_\_\_. “O Re-Enactment como Prática Artística e Pedagógica no Brasil”. In: *E-misférica*. Número 8. Disponível em: <http://hemisphericinstitute.org/hemi/pt/e-misferica-81/alice>.

ALVAREZ, J, & PASSOS, E. “Cartografar é habitar um território existencial”. In: Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade* (pp. 131-149). Porto Alegre: Sulina, 2012.

ANDRÉ, Carminda Mendes. “Teatro Pós-Dramático na Escola”. In: *Inventando Espaços: Estudos Sobre as Condições do Ensino do Teatro em Sala de Aula*. São Paulo: UNESP, 2011.

ARAÚJO, A.L. *A práxis intervencionista na escola: experiências de ressignificação, deslocamento e insurgência*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2013.

ARDENNE, Paul. *Un art contextuel. Création artistique en milieu urbain, en situation d'intervention et de participation*. Flammarion: Paris, 2002.

AHMED, Sara. *Strange Encounters: embodied Others in Post-Colonialism*. London / New York: Routledge, 2000

ARAÚJO, A. & ALICE, T. “A ação disruptiva no espaço urbano: um treinamento ativista”. In:

BRAGA, Bya (org.). *Treinamentos e Modos de Existência*. Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2013. p. 10-20.

AUBERT, A., et al. *Aprendizaje Dialógico En La Sociedad De La Información*. Barcelona: Hipatia, 2008.

AUSTIN, J.L. *How to do things with words*. 2. ed. Londres: Harvard University Press, 1975. p. 1-11. Disponível em: <<http://uccstuff.com/FALL2003/j-1-austin.pdf>>.

BARJA, Wagner. *Intervenção/terinvenção: a arte de inventar e intervir diretamente sobre o urbano, suas categorias e o impacto no cotidiano*. Disponível em: [https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qmAcRv\\_R3M4J:https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/download/1253/6011/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari](https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qmAcRv_R3M4J:https://periodicos.unb.br/index.php/RICI/article/download/1253/6011/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=safari)

BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Tempos Líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer: alteridades, presenças, ambivalências*. 1º ed. São Paulo: Perspectiva. 2013.

\_\_\_\_\_. “O ator pós-dramático: um catalisador de aporias?”. In: GUINSBURG, Jacó; FERNANDES, Sílvia (Org.). *O pós-dramático: Um conceito operativo?*. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 87-100.

BISHOP, Claire. *Artificial Hells: participatory art and the politics of spectatorship*. New York: Verso, 2012.

\_\_\_\_\_. *Participation - documents of contemporary art*. Cambridge: The MIT Press, 2006.

\_\_\_\_\_. *Antagonism and relational aesthetics*. Estados Unidos: Revista October, n. 110, p. 51-80. 2004. Disponível em: <http://www.teamgal.com/production/1701/SS04October.pdf>.

BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido: e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1983.

BOGART, Anne, LANDAU, Tina. *The Viewpoints Book: A practical guide to Viewpoints and composition*. Theatre Communications Group, NY. 2005.

BOIS, Danis. Prefácio do livro *Em Pleno Corpo: educação somática, movimento e saúde*. Editora Juruá, 2008.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Experiência e alteridade em educação”. In: *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v.19, n2, p.04-27, jul./dez. 2011.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética Relacional*. São Paulo: Martins, 2009.

\_\_\_\_\_. *Formas de vida: a arte moderna e a invenção de si*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRANDÃO, Tania. “Metodologias nas pesquisas em artes cênicas no Brasil”. In: *Revista Urdimento*, UNIRIO, V.1, n.3 (2000).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais e Ética*. Brasília: MEC/SEF, v. 8, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parte II: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

CABALLERO, Ileana Diéguez. *Cenários liminares: teatralidades, performance e política*.

Uberlândia: EDUFU, 2011.

CABRAL, Beatriz Ângela V. “O professor-artista: perspectivas teóricas e deslocamentos históricos”. In: *Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas* da UDESC. Vol. 10, 2008. P. 39-48.

CARREIRA, A. “Pesquisa como construção do teatro”. In: TELLES, N. (org). *Pesquisa em artes cênicas*. Rio de Janeiro: E-papers, 2012.

\_\_\_\_\_. “Teatro de invasão: redefinindo a ordem da cidade”. In: LIMA, Evelyn Furquim Werneck (Org.). In: *Espaço e Teatro: do edifício teatral à cidade como palco*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2008, p.67-78.

\_\_\_\_\_. “Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade”. In: *O Percevejo online*, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, 2009. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/482/403>>

CARLSON, Marvin. *Performance: uma introdução crítica*. Trad. Thais Flores Nogueira Diniz, Maria Antonieta Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

CHAPMAN, Michael. *Entre a ciência e a intuição*. Rio Grande:UFRG 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2000.

CIOTTI, Naira. *O híbrido professor-performer: uma prática*. Dissertação de mestrado em Comunicação e Semiótica, PUC-SP, 1999.

COHEN, Anthony. *The Symbolic Construction of Community*. Londres: Routledge, 1985.

COHEN, Renato. *Performance como Linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2. ed. 2009.

COLI, Jorge. *O que é Arte?*. 15ª ed., Editora Brasiliense, São Paulo, 1995.

CONCILIO, Vicente. Baden Baden. *Modelo de ação e encenação em processo com a peça didática de Bertolt Brecht*. 202f. Tese (Doutorado). Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2013.

COSTA, Luiz Cláudio da. “Registro e arquivo na arte: disponibilidade, modos e transferências fantasmática de escrituras”. In: *Anais do 17º Encontro Nacional da ANPAP*. Florianópolis: Anpap, Udesc, 2008. p. 388 - 397. Disponível em: <<http://anpap.org.br/anais/2008/index.html>>

COSTA, Luciano B. “Cartografia: uma outra forma de pesquisar”. In: *Revista Digital do LAV*. Santa Maria : vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014.

DANTAS, M. F.. “Dance Studies in Brazilian Universities: Enhancing Dance Fields and Interrogating Dance Studies Geography”. In: Ann David; Michael Huxley; Sarah Whatley. (Org.). *Dance Fields: Staking a Claim for Dance Studies in the 21st Century*. 1ed.Londres: Dance Books, 2020, v. 1, p. 105-131.

DEBORTOLI, Kamila Rodrigues. “Professor-artista ou artista e professor?”. In: *DAPesquisa. Revista do Centro de Artes da UDESC*. No8, 2011.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Felix. *O que é a filosofia?*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Rio de Janeiro: Ed. 54, 1995.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles. “A vida como obra de arte”. In: *Conversações*. São Paulo: Ed. 34, 2008.

DE MASI, Domenico. *Ócio Criativo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

DE MASI, Domenico de; BETTO, Frei; BOLOGNA, José Ernesto. *Diálogos criativos*. Tradução de Juliana Salvetti. São Paulo: Deleitura, 2002

DESGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do Espectador*. São Paulo: Hucitec, 2010.

DEWEY, John. “Arte como experiência”. In: *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

\_\_\_\_\_. *Experiência e Educação*. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

\_\_\_\_\_. *Experiência y Educación*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1958.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *O que vemos o que nos olha*. Trad. Paulo Neves. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

ECO, UMBERTO. *Obra Aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

\_\_\_\_\_. *A Estrutura Ausente*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

ERVEN, Eugene van. *Community Theatre: Global Perspectives*, Londres: Routledge, 2001.

FABIÃO, E. “Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea”. In: *Sala Preta*, Revista de Artes Cênicas, São Paulo, n. 8, p. 235-246, 2008.

\_\_\_\_\_. “O programa performativo: o corpo-em-experiência”. In: *Revista do LUME*, n. 4, dez. 2013.

\_\_\_\_\_. “Ações cariocas: 7 ações para o rio de janeiro”. In: *Cavalo Louco*: v. 8, 2010, p. 14-18.

\_\_\_\_\_. “Definir performance é um falso problema”, 09.07.2009. Disponível em: <http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/caderno-3/definir-performance-e-um-falso-problema-1.281367>

FAVERO, Sandra Maria Correia. “As inquietações do Artista-professor”. In: *DAPesquisa. Revista de Investigação em Artes*. Vol. 2 , 2006.

FÉRAL, Josette. “Toda trans-ação conclama novas fronteiras”. In: *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 357-379.

\_\_\_\_\_. “O que resta da performance? Autópsia de uma arte realmente viva”. In: *Além dos limites: teoria e prática do teatro*. Trad. Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2015, p. 357-

379.

\_\_\_\_\_. “Por uma poética da performatividade: o teatro performativo”. In: *Sala Preta*, São Paulo, n. 8, p.197-210, 2008.

FERNANDES, Ciane. *Pesquisa SomáticoPerformativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração*. ARJ, vol. 1-2, p. 76-95, 2014.

FIGUEIREDO, R. “O ensino do teatro na educação não-formal: contribuições para a formação inicial do professor de teatro”. In: *V Reunião Científica da Abrace*, Belo Horizonte, 2009.

FISCHER-LICHTE, Erika. *Estética de lo performativo*. Madrid: Abada Editores, 2011.

FLORENTINO, Adilson; TELLES, Narciso. (Orgs.). *Cartografias do ensino do teatro*. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FORTIN, S.; GOSSELIN, P. *Considerações metodológicas para a pesquisa em arte no meio acadêmico*. ARJ - Art Research Journal, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 1-17, maio 2014. ISSN 2357-9978. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5256/4314>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. *Política e Educação*. São Paulo, Cortez, 1993.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Sicília Calado. *Arte, Cidade e Espaço Público: Perspectivas Estéticas e Sociais*. 2005. Disponível no link: <http://www.cut.ufba.br/enecut>. Acesso em: 10/03/2019.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método I*. 3aed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

GERGEN, M. M.; GERGEN, K. J. “Qualitative Inquiry Tensions and Transformations”. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). *The Landscape of Qualitative Research*. Londres: Sage Publications, 2003. p. 575-610.

GIORDANO, D. F. . “A performance como prática pedagógica, intervenção artística e projeto sócial”. In: *24 Seminário Nacional de Arte e Educação*, 2014, Montenegro (Rio Grande do Sul). Anais Arte e educação: os desafios do professor de arte no mundo contemporâneo. Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2014. v. 24. p. 396-402.

\_\_\_\_\_. “Educação, Arte e Performance: performando o corpo da juventude na cidade”.. In: *I Seminário de Arte, Educação e Culturas do Espaço Cultural do Colégio Pedro II: Tramas para reencantar o mundo*, 2014, Rio de Janeiro. Tramas para reencantar o mundo: Anais do I Seminário de Arte, Educação e Culturas do Espaço Cultural do Colégio Pedro II. Rio de Janeiro: Espaço Cultural do Colégio Pedro II, 2014. v. 1. p. 100-110.

\_\_\_\_\_. *Teatro Documentário Brasileiro e Argentino: O Biodrama como a Busca pela Teatralidade do Comum*. Porto Alegre: Armazém Digital, 2013.

GOLDBERG, Roselee. *A arte da performance: do futurismo ao presente*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. “En defensa del arte del performance”. In: *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, v. 11, n. 24, p.199-226, 2005. Disponível em: Acesso em: 07 jan. 2015.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo; SIFUENTES, Roberto. *Exercises for rebel artists: radical*

*performance pedagogy*. New York: Routledge, 2011.

GLUSBERG, Jorge. *A arte da performance*. Trad. Renato Cohen. São Paulo: Perspectiva: 1987.

GRANATO, Ivald. *Art Performance: 1964/1978*. São Paulo: J.J. Carol, 2008.

GRAY, C. “Inquiry through practice: developing appropriate research strategies”. In: *International Conference on Art and Design Research*, 1996, Finlândia. Anais. Finlândia: UIAH, 1996. Disponível em: <<http://carolegray.net/Papers%20PDFs/ngnm.pdf>>.

GRAY, C.; MALINS, J. *Visualising Research: a guide to the research process in art and design*. Inglaterra: Ashgate Pub, 2004.

GUATTARI, Felix. *As três ecologias*. Tradução de Maria Cristina F. Bittencourt. São Paulo: Papyrus, 2001.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2010.

\_\_\_\_\_. *Modernização dos Sentidos*. São Paulo: Editora 34, 1998.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.

HASEMAN, Brad. “Manifesto pela pesquisa performativa”. In: *Resumos do Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. Org.: Charles Roberto da Silva; Daina Felix; Danilo Silveira; Roberto Issao Sueyoshi; Marcello Amalfi; Sofia Boito; Umberto Cerasoli Jr.; Victor de Seixas; - São Paulo: PPGAC – ECA/USP, 2015. V.3, N.1. P. 41.

HEINICH, Nathalie. *Práticas da arte contemporânea: Uma abordagem Pragmática a Um novo Paradigma artístico*. Rio de Janeiro, 2014.

HELGUERA, Pablo. HOFF, Mônica (orgs.) *Pedagogia no campo expandido*. Trad. Camila Pasquetti, Camila Schenkel, Carina Alvarez, Gabriela Petit, Francesco Settineri, Martin Heuser e Nick Rands. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HELGUERA, Pablo. *Education for socially engaged Art*. New York: Jorge Pinto Books, 2011.

91p.

\_\_\_\_\_. “Educação para uma arte socialmente engajada”. In: *Pedagogia no campo expandido*. Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul, 2011.

HERNANDÉZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Tradução Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_\_. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

HERMANN, Nadja. *Autocriação e horizonte comum: ensaios sobre a educação ético-estética*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

ICLE, Gilberto. *Pedagogia do Teatro como Cuidado de Si*. São Paulo; 2010. Série Pedagogia do teatro.

\_\_\_\_\_. “Diagnóstico e Terapêutica : O Professor-Ator contra a banalização”. In: *Pedagogia da Arte: entre-lugares da criação*. (Org.) Gilberto Icle – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2010.

ICLE, Gilberto; BELLO, Marcia Pessoa Dal. “Pode o professor ser um performer?”. In: *36ª Reunião Nacional da ANPEd*, 2013, Goiânia. Caderno de Resumos. Rio de Janeiro: ANPEd, 2013. v. 1. p. 246-247.

JACKSON, Shannon. *Social works: performing arts, supporting publics*. New York: Routledge, 2011.

JACQUES, Paola Berensteins. “Corpografias urbanas – o corpo enquanto resistência”. In: *Cadernos PPGAU – FAUFBA. Resistências em espaços opacos*. Ano 5, número especial, Salvador: 2007.

\_\_\_\_\_. “Errâncias urbanas: a arte de andar pela cidade”. In: *Revista Arqtexto: a prancheta eletrônica*. UFRGS, Ano VI, nº2) Porto Alegre: Departamento de Arquitetura: PROPAR, 2005.

JACQUES, Paola Berenstein. *Elogio aos errantes*. Salvador: EDUFBA, 2012

KASTRUP, Virginia. *Aula inaugural do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e Cultura*, Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), em fevereiro de 2011.

KASTRUP, V. “A Cognição Contemporânea e a Aprendizagem Inventiva”. In: KASTRUP, V.; TEDESCO, S.; PASSOS, E. *Políticas da Cognição*. Porto Alegre: Sulina, 2008, p. 93-112

\_\_\_\_\_. “Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir- mestre”. In: *Revista Educação e Sociedade*, v.26, n.93, p. 1273-1288, set./dez, 2005.

\_\_\_\_\_. “O Aprendizado da Atenção na Cognição Inventiva”. In: *Psicologia & Sociedade*, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 7-16, 2004.

\_\_\_\_\_. *A invenção de si e do mundo: uma introdução do tempo e do coletivo nos estudos da cognição*. São Paulo: Papyrus, 1999.

\_\_\_\_\_. “A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva”. In: *Arquivos Brasileiros de Psicologia*. 49 (4), 1998, 108-122.

\_\_\_\_\_. “Aprendizagem, arte e invenção”. In: *Psicologia em Estudo: Educação & Sociedade*. vol. 6, n. 1, p. 17-27, jan. /jun. 2000.

KERSHAW, Baz *The Politics of Performance: Radical Theatre as Social Intervention*. Londres: Routledge, 1992.

KESTER, G. “Aesthetic Evangelists: Conversion and Empowerment in Contemporary Community Art”. In: *Afterimage* 22, January 1995. Disponível em: [https://slought.org/media/files/grantkester\\_aestheticevangelists.pdf](https://slought.org/media/files/grantkester_aestheticevangelists.pdf)

KESTNER, Grant. *Conversation pieces: community and communication in modern art*. Berkeley e Los Angeles: California Press, 2004.

KONDER, Leandro. *O Futuro da Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KOUDELLA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAUSS, Rosalind – “Sculpture in the Expanded Field” in October 8, New York, (spring) 1979.

\_\_\_\_\_. *The originality of the avant-guard and other modernista Myths*. Cambridge and London: MIT Press, 1999.

LANCRI, Jean. *Colóquio sobre a pesquisa em artes plásticas na universidade*. In: BLANCA, Brites; TESSLER, Elida (Orgs). *O meio como ponto zero: metodologia da pesquisa em artes plásticas*. Porto Alegre: Ed. Universidade UFRGS, 2002.

LARROSA, Jorge. “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”. In.: *Revista Brasileira da Educação*. No 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

LAPOUJADE, Davi. “O corpo que não aguenta mais”. In: LINS, Daniel e GADELHA, Sylvio (orgs.). *Nietzsche e Deleuze: que pode o corpo*. Rio de Janeiro: Relumê Dumará, Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto, 2002.

LAPLANTINE, François. *Aprender Antropologia*. Tradução de Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2007.

LEHMANN, Hans-Thies. *O teatro pós-dramático*. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

\_\_\_\_\_. “Teatro pós-dramático e processos de criação e aprendizagem da cena: um diálogo com Hans-Thies Lehmann”. In: *Revista Sala Preta*, São Paulo, v.13, n.2, p.236-251, 2013. Entrevista concedida a Marcos Bulhões Martins; Wolfgang Pannek e Monica Veloso.

LIGIÉRO, Zeca; PEREIRA, Victor Adler; TELLES, Narciso. (Orgs.). *Teatro e dança como experiência comunitária*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2009.

LOPES, Beth. “A performance da memória”. In: *Revista Sala Preta*, Escola de Comunicação e Artes da USP, São Paulo, n. 9, p. 135-145, 2009.

LOPES, Fernanda. *A experiência Rex: “Éramos o time do Rei”*. São Paulo: Alameda, 2009.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. “Da arte docência e inquietações contemporâneas para a pesquisa em educação”. In: *Revista Teias*, v.14, n.31, p.34-45, maio/ago, 2013.

LOUPPE, Laurence. *Poética da dança contemporânea*. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MARTINS, José Batista Dal Farra. “O artista-pesquisador-pedagogo”. In: *VI Congresso de pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas*. 2010. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/vicongresso/pedagogia/Jose%20Batista%20dal%20Farra%20Martins%20-%20O%20artista-pesquisador-pedagogo.pdf>

MARQUES, Isabel. *O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação*. Uberlândia: *Ovuirouver*, v.10, n.2, p.230-239 jul. / dez. 2014.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

MASI, Domenico de. *O ócio criativo / entrevista a Maria Serena Palieri*. Tradução de Léa Manzi. Rio de Janeiro: Sextante, 2000.

MESQUITA, André. *Insurgências Poéticas: Arte Ativista e ação coletiva*. São Paulo: Annablume Editora, 2011.

MOSTAÇO, Edélcio. “O Teatro Pós-Moderno”. In: GUINSBURG, J. e BARBOSA, Ana Mae (org). *O Pós-modernismo*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 559-576.

\_\_\_\_\_. “Um novo horizonte para a cena – o teatro pós-dramático”. In: *Da Pesquisa – Revista de Investigação em Artes*. Florianópolis: UDESC/CEART,

ago 2007-jul 2008, Vol. 01, N° 03.

NOGUEIRA, Márcia Pompeo. *Tentando Definir o Teatro na Comunidade*. Disponível em: [www.ceart.edesc.br/revista-dapesquisa](http://www.ceart.edesc.br/revista-dapesquisa). Acessada em 02 de setembro de 2009.

\_\_\_\_\_. *Teatro em comunidades, questões de terminologia*. CONGRESSO DA ABRACE, 5. Anais, 2008. Disponível em: < <http://www.portalabrace.org/vcongresso/progpedagogia.html>>.

\_\_\_\_\_. *A opção pelo Teatro em Comunidades: alternativas de pesquisa*. In: *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, n.10, p. 131-140, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. *Buscando uma interação teatral poética e dialógica com comunidades*. In: *Urdimento – Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, n. 4, p. 70 - 89. 2002.

\_\_\_\_\_. “Diálogos entre o teatro em comunidades e a academia”. In: *VI Congresso de pesquisa e a academia*, Unicamp, 2010.

NÓVOA, António. “O passado e o presente dos professores”. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Profissão professor*. Editora Porto, 1995.

PEREIRA, M. de A. (Org.). *Performance e Educação: [des]territorializações pedagógicas*. Santa Maria: UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. “(Art)iculações: pedagogias da performance”. In: *Anais do VI Congresso de pesquisa e pós graduação em artes cênicas (ABRACE)*, 2010, São Paulo. Disponível em: <http://portalabrace.org/portal/encontros/vi-congresso-sp-2010/anais-do-vi-congresso-da-abrace.html>. Acesso em: 05 dez. 2012.

PEIXOTO, Fernando. *O Que é Teatro?*. 5a Edição. São Paulo : Editora Brasiliense, 1983.

PERRENOUD, Philippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PHELAN, Peggy. *Estudios Avanzados de Performance*. Org. Diana Taylor; Marcela Fuentes.

México: Fondo de Cultura Económica, 2011. p. 93-121.

\_\_\_\_\_. *Unmarked: the politics of performance*. New York: Routledge, 1996.

\_\_\_\_\_. *A ontologia da performance: representação sem produção*. Trad. André Lepecki. In: *Revista de Comunicação e Linguagens*, Lisboa, n. 24, 1997, p.171-191.

PINEAU, E.L. “Pedagogia crítico-performativa: encarnando a política da educação libertadora”. In: PEREIRA, M.A. (Org.). *Performance e Educação: (des) territorializações pedagógicas*. Santa Maria: UFSM, 2013.

\_\_\_\_\_. “Nos cruzamentos entre a performance e a pedagogia: uma revisão prospectiva”. In: *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 35, n. 2, 2010.

PIRES, Beatriz Ferreira. *O corpo como suporte de arte: piercing, implante, escarificação, tatuagem*. São Paulo: Senac São Paulo, 2005.

Universidade Federal de Pelotas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Teatro*. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/teatro/files/2020/11/PP-Teatro-Noturno-com-anexos-23nov2020.pdf>

PURVES, Ted. *What we want is free: generosity and exchange in recent art*. New York: State University of New York, 2005.

PUPO, Maria Lúcia de Barros. “Dentro ou fora da escola?”. In: *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n.10, p. 59-64, dez. 2008.

\_\_\_\_\_. “Teatro e educação formal”. In: *Teatro na escola: experiências e olhares*. Org. Glauber Coradesqui. Distrito Federal. Fundação Athos Bulcão. 2010. Disponível em <file:///C:/Users/bruna/Downloads/ppdc-2015-2016-teatro-e-educacao-formal-pupo%20(1).pdf>

\_\_\_\_\_. “Sinais de teatro-escola”. In: *Humanidades*, Edição Especial Teatro Pós-Dramático, Editora UNB, No 52, Nov. 2006, pp 109-115

RACHEL, Denise Pereira. *Adote o artista não deixe ele virar professor: Reflexões em torno do Híbrido professor performer*. Instituto de Artes da UNESP. São Paulo, 2013.

RANCIÈRE, Jacques. *A Partilha do Sensível*. Tradução de Mônica Costa Neto. 2ª. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. *O espectador emancipado*. São Paulo: WMF; Martins Fontes, 2012.

\_\_\_\_\_. *O Mestre Ignorante: Cinco Lições sobre a Emancipação Intelectual*. Tradução de Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RICHARDSON, et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 2007.

RHODEN, I. “O ócio como experiência subjetiva: contribuições da psicologia do ócio”. In: *Rev. Mal-Estar Subj.*, Fortaleza, v. 9, n. 4, p. 1233-1250, dez. 2009.

ROLNIK, Suely. *Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROLNIK, Suely. *Geopolítica da cafetinagem*. São Paulo. 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm> 23/11/2015.

RUFINO, Luiz e SIMAS, Luiz Antonio. *Flecha no Tempo*. 1º ed.- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

\_\_\_\_\_. *Encantamento: sobre política de vida*. 1º ed- Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do Professor: Arte*. São Paulo: SEE, (24 volumes, sendo quatro para cada série da 5ª série a 8ª série do Ensino Fundamental e 1º e 2º anos do Ensino Médio), 2008.

SANTANA, Paranaguá Arão. *Teatro e formação de professores*. São Luís: EDUFMA, 2000.

SASTRE, Cibele. *Entre o performar e o aprender: práticas performativas, dança, improvisação*

*e análise Laban/Bartenief*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre. BR-RS, 2015.

SAVIANI, Dermeval. “Desafios atuais da pedagogia histórico-crítica”. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; SEVERINO, Antônio Joaquim. (Org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira: o simpósio de Marília*. São Paulo: Cortez, 1994.

SCHECHNER, Richard. “O que é performance?”. In: *O Percevejo: Revista de teatro, crítica e estética*. Rio de Janeiro: UNIRIO; PPGT; ET, Ano II, n.12, pág. 25-50. 2003.

\_\_\_\_\_. *Performance studies: an introduction, second edition*. New York: Routledge, 2002.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; PEREIRA, Marcelo de Andrade. “O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner”. In: *Educação e Realidade*, v. 35, p. 23-35, 2010.

SCHECHNER, Richard. *Between theater and anthropology*. Philadelphia: University of Philadelphia Press. 1985.

SILVA, M.L. *Intervenção artística na escola pública: reflexões de uma experiência na EMEF Des. Amorim Lima*. 2012. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo.

SILVA, Laís Marques. *Escuta-Ação: pistas para a criação do ator em diálogo com o Sistema dos Viewpoints*. São Paulo, 2013. Dissertação (Mestrado) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, 2013.

SOMERS, John. “Narrativa, Drama e Estímulo Composto”. In: *Urdimento: Revista de estudos em artes cênicas*. Florianópolis, n.17, p.175-185, set., 2011.

SOUZA, Severino Ramos Lima de; FRANCISCO, Ana Lucia. *O Método da Cartografia em Pesquisa Qualitativa: Estabelecendo Princípios... Desenhando Caminhos... investigação qualitativa em saúde*, Pernambuco, v. 2, n. /, p.811-820, 2016.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2010.

TAYLOR, Diana. *O arquivo e repertório: performance e memória cultural nas Américas*. Trad. Eliana de Lima Lourenço Reis. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

\_\_\_\_\_. “Hacia una definición de performance”. In: *Picadero*, Buenos Aires, v. 5, n. 15, p.3-5, set. 2005. Disponível em: . Acesso em: 08 jan. 2005.

\_\_\_\_\_. *Performance*. Buenos Aires: Asunto Impreso Ediciones, 2012.

TORRENS, Valentín (edic.). *Pedagogia de la performance*. Programas de cursos y talleres. Huesca: Disputación Provincial de Huesca, 2007.

TROTTA, Rosyane. “Autoralidade, grupo e encenação”. In: *Revista Sala Preta*, v. 6, p. 155-164, 2006.

TURNER, Victor. *Dramas, Campos e Metáforas*. Niterói: Eduff, 2008.

\_\_\_\_\_. “The Anthropology of Performance”. In: *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications. 1987.

\_\_\_\_\_. *O Processo Ritual*. Petrópolis: Vozes, 1974.

\_\_\_\_\_. “Pedagogías de contacto: performance y prácticas de corporización”. In: DAMIANO, Gilberto Aparecido; PEREIRA, Lucia Helena Pena; OLIVEIRA, Wanderley C. (org.). *Corporeidade e educação: tecendo sentidos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, p.175-202, 2010.

VELARDI, Marília. “Pensando sobre pesquisa em artes da cena”. In: *Resumos do V Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP*. V.31, 2015 de p.97-102.

VERGARA, Luiz Guilherme. *Dilemas éticos do lugar da arte contemporânea. Acontecimentos solidários de múltiplas vozes*. VISUALIDADES, Goiânia v.11 n.1 p. 59-81, jan-jun 2013.

VIDOR, Heloise Baurich, “A pedagogia pós-crítica na ação do professor-artista: a interação entre o pedagogo e o ator na sala de aula”. In: *Anais do V Congresso Abrace*. 2008. Disponível em <https://bit.ly/2M0Q7nX>

ZAMBONI, Silvio. *A Pesquisa em Arte: um paralelo entre arte e ciência*. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa em arte*. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

*Entrevistas com os alunos do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal de Pelotas*: Mario Celso Pereira Junior, Roberta Vieira, Luciane Avila e Wesley Fróis.

## ANEXOS

### Anexo 1 - Modelo de Entrevista 1 - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

#### Modelo de perguntas usado para realização das entrevistas por email, encontros presenciais ou por Skype com alunos do primeiro e segundo períodos:

1- Qual o título do trabalho?

2- Como surgiu a ideia?

3- Como acreditam que a experiência somou para o aprendizado da disciplina e leituras desenvolvidas em relação à *pedagogia da performance*?

4- De que forma o trabalho de *deriva urbana* e *performance* contribuiu para a sua formação artística e profissional no campo das artes cênicas?

5- O que a experiência trouxe como aprendizado?

6- Comente um pouco sobre o processo de aprendizagem da disciplina em relação ao trabalho com *performance*?

7- O que a *deriva* proporcionou como *aprendizagem inventiva*?

8- Em relação ao trabalho de *deriva urbana*, qual o título do trabalho?

9- Como surgiu a ideia?

10- Como acredita que a experiência somou para o aprendizado da disciplina e leituras desenvolvidas em relação à *pedagogia da performance*?

11- De que forma o trabalho de *deriva urbana* e *performance* contribuiu para a sua formação artística e profissional no campo das artes cênicas?

12- O que a experiência trouxe como aprendizado?

13- Comente um pouco sobre o processo de aprendizagem da disciplina em relação ao trabalho com *performance*?

14- O que a *deriva* proporcionou como *aprendizagem inventiva*?

Observação: Essas são só algumas perguntas para estimular as respostas de vocês. Porém, vocês podem falar de forma bem geral e trazer também outras coisas que não foram colocadas acima.

## Anexo 2 - Modelo de Entrevista 2 - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

### Modelo de perguntas usado para realização das entrevistas por email, encontros presenciais ou por Skype com alunos do quarto período:

Em relação ao trabalho sobre arte da *performance* (que desenvolvemos em *Fundamentos da Linguagem Teatral* - com aulas, discussões, vídeos e também a experiência prática na *Ocupação*), responda às seguintes perguntas:

1- Como você teve contato com a *performance* pela primeira vez? Foi através de *Fundamentos da Linguagem Teatral*? Ou já havia ouvido falar antes? Caso sim, como foi?

2-Que ideia você tinha sobre *performance* e como ela foi transformado com o contato teórico e prático sobre o tema a partir da disciplina?

3- Em que medida o trabalho teórico e prático desenvolvido com *performance* contribuiu para os aprendizados proporcionados pela ementa da disciplina de *Fundamentos da Linguagem Teatral* (principalmente levando as principais perguntas que atravessaram a disciplina: *O que é arte?*, *O que é teatro?*).

4- Como foi abordar a *arte da performance* logo no primeiro período da faculdade? Acha que foi positivo? Como isso contribuiu para a sua formação como artista e futuro professor de teatro?

5-Como os conhecimentos sobre isso contribuíram para os aprendizados proporcionados pelas outras disciplinas que cursava?

6- Em relação à metodologia desenvolvida pelo professor Davi, o que avalia sobre a forma como ele conduziu a *performance* em sala de aula (discussões de textos, vídeos apresentados, experiências práticas, exame etc)? Comente as questões mais importantes de ressaltar. O que gostaria de explicitar?

7-Sobre a experiência prática, comente sobre as experiências (massagem vendada, caminhada em dupla com venda, caminhada lenta de 10 minutos, jogo de forças, *A arte deve ser bonita* (recriação da *performance* de Marina Abramovich), criação de *performance* em grupo. Como avalia essas experiências? Elas colaboraram na vivência e entendimento sobre arte da *performance*?

8- Como você avalia o desempenho da sua turma em relação a essas propostas? Como foi a abertura da turma em relação à arte da *performance*?

## Anexo 3 -Modelo de Entrevista 3 - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Formulário enviado para alunos do primeiro e segundo períodos

Link: <http://bit.ly/entrevista-tese-davi-giordano>

QUESTIONS    RESPONSES **5**

### Entrevista - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE: Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos às disciplinas de "Fundamentos da Linguagem Teatral" (no primeiro período) e "Pedagogia do Teatro 1" (no segundo período). Da mesma forma você pode incorporar reflexões que vieram posteriormente em sintonia com as outras disciplinas e a experiência geral do curso.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

Nome completo \*

Short answer text

Como você teve contato com a Arte da Performance pela primeira vez? Foi através de "Fundamentos da Linguagem Teatral"? Ou já havia ouvido falar antes? Caso sim, como foi? \*

Long answer text

**Que ideia você tinha sobre "Performance" e como ela foi transformada com o contato teórico e prático sobre o tema a partir da disciplina? \***

Long answer text

---

**Em que medida o trabalho teórico e prático desenvolvido com "performance" contribuiu para os aprendizados proporcionados pela ementa da disciplina de "Fundamentos" (principalmente levando as principais perguntas que atravessaram a disciplina: "O que é arte?", "O que é teatro?")? \***

Long answer text

---

...

**Como foi abordar a "Arte da Performance" logo no primeiro período da faculdade? Acha que foi positivo? Como isso contribuiu para a sua formação como artista e futuro professor de teatro? \***

Long answer text

---

Como os conhecimentos sobre isso contribuíram para os aprendizados proporcionados pelas outras disciplinas que cursava? \*

Long answer text

---

Em relação à metodologia desenvolvida pelo professor Davi, o que avalia sobre a forma como ele conduziu a performance em sala de aula (discussões de textos, vídeos apresentados, experiências práticas, exame etc)? Comente as questões mais importantes de ressaltar. O que gostaria de explicitar? \*

Long answer text

---

Sobre a experiência prática, comente sobre as experiências (massagem vendada, caminhada em dupla com venda, caminhada lenta de 10 minutos, jogo de forças, "a arte deve ser bonita" (recriação da performance de marina abramovich), criação de performance em grupo... Como avalia essas experiências? Elas colaboraram na vivência e entendimento sobre arte da performance? \*

Long answer text

---

Como você avalia o desempenho da sua turma em relação a essas propostas? Como foi a abertura da turma em relação à arte da performance? \*

Long answer text

Sobre a disciplina "Pedagogia do Teatro 1", o que você achou de experimentar o tema de Jogos Teatrais em contato com espaços diferenciados da Universidade e também espaços da rua? \*

Long answer text

Como foi experimentar Viewpoints e outras metodologias mais contemporâneas de Jogos Teatrais? \*

Long answer text

...

Como você identifica que a Arte da Performance contribuiu para a sua formação de professor ou professora de Teatro? \*

Long answer text

Quais os maiores aprendizados e possibilidades de ampliação em sua prática profissional ficarão com as aulas de ambas as disciplinas? \*

Long answer text

## Anexo 4 - Modelo de Entrevista 4 - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

### Formulário enviado para quarto período

Link: <http://bit.ly/entrevista-tese-davi-giordano2>

QUESTIONS    RESPONSES    3

### Entrevista - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:  
Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos à disciplina "Pedagogia do Teatro 4", tendo como base especificamente aquela experiência de performance urbana.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

Nome

Short answer text

.....

Como você teve contato com a Arte da Performance pela primeira vez? Foi através de "Pedagogia do Teatro 4"? Ou já havia ouvido falar antes? Caso sim, como foi?

Long answer text

.....

Que ideia você tinha sobre "Performance" e como ela foi transformada com o contato teórico e prático sobre o tema a partir da disciplina?

Long answer text

.....

Em que medida o trabalho teórico e prático desenvolvido com "performance" contribuiu para os aprendizados proporcionados pela ementa da disciplina de "Pedagogia do Teatro 4" (principalmente levando em consideração os temas de Mediação Cultural)?"

Long answer text

---

Como foi abordar a "Arte da Performance" logo no quinto período da faculdade? Acha que foi positivo? Como isso contribuiu para a sua formação como artista e futuro(a) professor(a) de teatro?

Long answer text

---

Como os conhecimentos sobre isso contribuíram para os aprendizados proporcionados pelas outras disciplinas que cursava?

Long answer text

---

Em relação à metodologia desenvolvida pelo professor Davi, o que avalia sobre a forma como ele conduziu a performance em sala de aula (discussões de textos, vídeos apresentados, experiências práticas, exame etc)? Comente as questões mais importantes de ressaltar. O que gostaria de explicitar?

Long answer text

---

Sobre a experiência prática, comente sobre a criação da performance do seu grupo? Como foi? O que buscaram trabalhar e provocar no público? Como avalia essas experiências? Elas colaboraram na vivência e entendimento sobre arte da performance?

Long answer text

---

**Como você avalia o desempenho da sua turma em relação a essas propostas?  
Como foi a abertura da turma em relação à arte da performance?**

Long answer text  
.....

**O que você achou de experimentar o espaço da cidade com a criação artística e a pedagogia?**

Long answer text  
.....

**Quais os maiores aprendizados e possibilidades de ampliação em sua prática profissional ficarão com as aulas da disciplina?**

Long answer text  
.....

**Você chegou a trabalhar essas questões no Estágio? Caso sim poderia compartilhar um pouco sobre como foi esta experiência? Você chegou a realizar posteriormente ou segue realizando experiências semelhantes com a arte da performance?**

Long answer text  
.....

## Anexo 5 - Modelo de Entrevista 5 - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Formulário enviado para o aluno Athila Cassuriaga.

Link: <http://bit.ly/entrevista-tese-davi-giordano3>

QUESTIONS    RESPONSES    2

### Entrevista com Athila Cassuriaga- Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:  
Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos à disciplina de "Pedagogia do Teatro III". Da mesma forma você pode incorporar reflexões que vieram posteriormente em sintonia com as outras disciplinas e a experiência geral do curso.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

Nome completo \*

Short answer text

Como você teve contato com a Arte da Performance pela primeira vez? Foi através de "Pedagogia do Teatro III"? Ou já havia ouvido falar antes? Caso sim, como foi? \*

Long answer text

Que ideia você tinha sobre "Performance" e como ela foi transformada com o contato teórico e prático sobre o tema a partir da disciplina? \*

Long answer text

Comente um pouco sobre aquela experiência do primeiro trabalho criado em sala de aula, a sua performance do "lixo". Como você desenvolveu a proposta? De que maneira a aula te despertou para essa provocação? O que você buscava provocar no público naquele momento?

Long answer text

Posteriormente esta mesma performance foi rerepresentada na disciplina "Arte e Loucura" de Ney Bruck. Como foi essa experiência? De que maneira foi feito o re-enactment desta performance em outro grupo? Como foram as diferentes leituras e recepção dos públicos?

Long answer text

Posteriormente esta mesma performance foi rerepresentada na disciplina "Arte e Loucura" de Ney Bruck. Como foi essa experiência? De que maneira foi feito o re-enactment desta performance em outro grupo? Como foram as diferentes leituras e recepção dos públicos?

Long answer text

Você também concebeu a performance da Caixa na praça? Poderia falar sobre esse trabalho? Qual o título? Fale sobre o processo criativo, como foi realizar, o público etc.

Long answer text

Em que medida o trabalho teórico e prático desenvolvido com "performance" contribuiu para os aprendizados proporcionados pela ementa da disciplina de "Pedagogia do Teatro III" (principalmente levando em consideração o tema de Teatro em Comunidades.

Long answer text



Como foi abordar a "Arte da Performance" logo no quarto período da faculdade? Acha que foi positivo? Como isso contribuiu para a sua formação como artista e futuro professor de teatro? \*

Long answer text

Fale sobre outras experiências que a performance foi inspirando em sua formação e trajetória, e que você foi experimentando ao longo dos últimos tempo. \*

Long answer text

Poderia falar um pouco sobre a criação do Grupo Opinião. Como isso está relacionado aos seus projetos de performance. O que vocês já desenvolveram? Que linguagens seguem experimentando? \*

Long answer text

O seu espetáculo "Eros" possui relação também com a arte da performance? Caso sim poderia refletir um pouco aqui sobre isso. \*

Long answer text

Você está atualmente fazendo Estágio e abordando a performance em sala de aula. Poderia falar sobre tudo isso. Qual escola? Quais turmas e faixa etárias? O que já experimentou? Que resultados já esteve coletando? De que forma identifica a contribuição da performance para o ensino das artes cênicas? \*

Long answer text

Quais contribuições você reflete sobre a importância da performance para a formação do professor de teatro? \*



Em relação à metodologia desenvolvida pelo professor Davi, o que avalia sobre a forma como ele conduziu a performance em sala de aula (discussões de textos, vídeos apresentados, experiências práticas, exame etc)? Comente as questões mais importantes de ressaltar. O que gostaria de explicitar? \*

Long answer text

Poderia falar sobre a recriação de "The artist is present" da Marina Abramovich que você fez com seus alunos? \*

Long answer text

Sobre as experiências práticas em sala de aula, comente sobre algumas delas? Como avalia essas experiências? Elas colaboraram na vivência e entendimento sobre arte da performance? \*

Long answer text

Poderia refletir sobre o trabalho em Grupo de Deriva Urbana? Qual foi o seu grupo. Como foi a experiência? \*

Long answer text

Como você avalia o desempenho da sua turma em relação a essas propostas? Como foi a abertura da turma em relação à arte da performance? \*

Long answer text

Sobre a disciplina "Pedagogia do Teatro 4", o que você achou de experimentar o tema de Jogos Teatrais em contato com espaços diferenciados da Universidade e também espaços da rua? \*

Long answer text



Como foi experimentar Viewpoints e outras metodologias mais contemporâneas de Jogos Teatrais? \*

.....  
Long answer text

Você atualmente em seu TCC resolveu criar uma metodologia própria com base no ensino-aprendizagem da performance. Isso foi despertado pela abertura que a arte da performance em Pedagogia III proporcionou em sua vida? Poderia falar mais sobre a sua pesquisa no TCC? Sobre o que se trata? Como vem trabalhando? Que resultados já estão sendo colhidos? \*

.....  
Long answer text

Quais os maiores aprendizados e possibilidades de ampliação em sua prática profissional ficarão com as aulas de Pedagogia III e com o contato com o artista e professor Davi Giordano? \*

.....  
Long answer text

## Anexo 6 - Modelos de Autorização de Entrevistas e de Imagens

### Modelo de Autorização 1

**Modelo de autorização na realização das videoconferências por *Skype* e encontros presenciais, todos gravados, registrados e documentados em meu acervo, comecei as entrevistas com a seguinte estrutura:**

Gostaria de agradecer pela sua atenção ao me conceder esta entrevista. Nesta pesquisa de doutorado na *UFRGS*, estou escrevendo sobre *pedagogias da performance*, ou seja, como a arte da *performance* pode contribuir para a formação do professor de teatro e do estudante em um curso de licenciatura em artes cênicas. Com isso gostaria de te fazer uma série de perguntas tendo como base as experiências que tivemos todos juntos na *UFPEL*. Seus depoimentos serão muito importantes. Gostaria que você ficasse bem à vontade no sentido de encarar esta entrevista como uma conversa e buscando assim falar aquilo que você verdadeiramente pensa sem a preocupação de querer me agradar. Se você não se importar, gostaria de gravar esta conversa em vídeo, pois isso me ajudará a posteriormente transcrever as suas falas deixando-me livre para agora estar plenamente atento ao que você diz. Além disso, ao responder o questionário, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte da minha ação como pesquisador Davi Giordano em minha tese e finalidades de pesquisa e divulgação dos conhecimentos científicos. Já que estamos em concordância vou dar início às perguntas.

## **Anexo 7 - Modelo de Autorização 2**

### **Modelo de autorização na realização das entrevistas por e-mails e mensagens virtuais:**

Olá, NOME DA PESSOA. Nesta pesquisa de doutorado na *UFRGS*, estou escrevendo sobre *pedagogias da performance*, ou seja, como a arte da *performance* pode contribuir para a formação do professor de teatro e do estudante em um curso de licenciatura em artes cênicas. Com isso gostaria de te fazer uma série de perguntas tendo como base as experiências que tivemos todos juntos na *UFPEL*. Seus depoimentos serão muito importantes. Caso você aceite realizar a entrevista, eu estarei enviando logo a seguir de sua resposta um formulário com questões. Ao responder o questionário, considero que você me autoriza a usar os seus depoimentos, de imagens de aulas e publicação de dados por parte da minha ação como pesquisador Davi Giordano em minha tese e finalidades de pesquisa e divulgação dos conhecimentos científicos. Fico no aguardo de sua resposta para que daí eu possa enviar as perguntas. Desde já grato por sua atenção, Davi Giordano.

## Anexo 8 - Modelo de Autorização 3

### Modelo de autorização na realização das entrevistas por Google Formulário

QUESTIONS    RESPONSES **5**

---

#### Entrevista - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

---

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:  
Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos às disciplinas de "Fundamentos da Linguagem Teatral" (no primeiro período) e "Pedagogia do Teatro 1" (no segundo período). Da mesma forma você pode incorporar reflexões que vieram posteriormente em sintonia com as outras disciplinas e a experiência geral do curso.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

QUESTIONS    RESPONSES **3**

---

#### Entrevista - Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

---

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:  
Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos à disciplina "Pedagogia do Teatro 4", tendo como base especificamente aquela experiência de performance urbana.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

QUESTIONS    RESPONSES    2

## Entrevista com Athila Cassuriaga- Tese de Doutorado de Davi Giordano (UFRGS)

Gratidão por participar da minha entrevista de pesquisa para a Tese "PEDAGOGIA DA PERFORMANCE:  
Uma contribuição aos currículos de formação dos cursos de Licenciatura em Teatro".

O seu depoimento será muito importante para o desenvolvimento de minhas reflexões cujo objetivo é estimular a ampliação de possibilidades de fazeres e práticas no campo de formação de professores de teatro.

Abaixo seguem as perguntas. Para isso peço que tenha como base suas memórias sobre as aulas, vivências e aprendizados relativos à disciplina de "Pedagogia do Teatro III". Da mesma forma você pode incorporar reflexões que vieram posteriormente em sintonia com as outras disciplinas e a experiência geral do curso.

Observação: Ao responder o questionário e enviar suas questões, você concorda e autoriza o uso dos depoimentos, de imagens de aulas e processos criativos e publicação dos dados por parte do pesquisador Davi Giordano em sua tese e finalidades de pesquisa e divulgação do conhecimentos científicos.

## APÊNDICE

Para ler as entrevistas completas, acesse o link abaixo:

<http://bit.ly/entrevistas-completas-tese-davi-giordano>

Ou leia o seguinte *CR Code*:

