

André Mota Barroso

Performance: uma abordagem de ensino.

Brasília, 18 de fevereiro de 2013.

André Mota Barroso

Performance: uma abordagem de ensino.

Trabalho de conclusão do curso de Artes Plásticas, habilitação em Licenciatura, do Departamento de Artes Visuais do Instituto de Artes da Universidade de Brasília.

Orientador: Prof. Dr. Christus Nóbrega.

Brasília, 18 de fevereiro de 2013.

Sumário

Introdução	04
Capítulo 1: Poéticas	05
1.1 Performance nas Artes Visuais.....	05
1.2 Artistas.....	10
Capítulo 2: Currículo e Performance	17
2.1 Parâmetros Curriculares Nacionais e Regionais.....	17
2.2 Temas Transversais e Poéticas.....	20
Capítulo 3: Projeto de Aulas	23
3.1 O Projeto.....	23
3.2 Descrição.....	25
3.3 Metodologias.....	29
Considerações finais	31
Referências bibliográficas	32
Anexos	34

Introdução

Nesse trabalho propomos uma abordagem do conteúdo performance em sala de aula. Essa abordagem foi pensada de forma que os alunos sejam, antes de tudo, receptivos às obras, sendo capazes de apreciá-las (ainda que tecendo críticas). Partindo dessa etapa essencial é que os conceitos e contextualizações são apresentados e construídos pelos alunos e o professor.

No capítulo 1 analisamos o contexto histórico, definições possíveis da performance e apresentamos três artistas que serão trabalhados no projeto de aulas.

No capítulo 2 os currículos oficiais são examinados em relação a esse conteúdo e, também, os temas transversais são discutidos como uma estratégia pedagógica.

No capítulo 3 o projeto de aulas é apresentado, justificado e descrito em suas estratégias principais. Essas estratégias são então relacionadas com teorias metodológicas.

Capítulo 1: Poéticas

1.1 Performance nas Artes Visuais

A performance é uma prática artística difícil de ser definida por ser bastante híbrida e suscetível a desdobramentos os mais diversos; sua ligação a outros campos artísticos atrapalham sua rápida identificação. A sua definitiva incorporação no circuito das artes (galerias, academia, crítica, etc) é também relativamente recente – aceita como prática artística independente desde os anos 70.

Não obstante, a performance tem suas raízes em movimentos que foram transformadores das mídias tradicionais, como a pintura e escultura, por exemplo. No início do século XX os artistas engajados no movimento futurista italiano já se utilizavam da performance como meio expressivo. Posteriormente, o futurismo e construtivismo russo também utilizaram-se de performances em suas experiências de vanguarda. Mais tarde, a escola Bauhaus, dadaístas e surrealistas continuaram com essas empreitadas.

As performances nesses movimentos tinham em comum o trabalho em equipe, em que músicos, artistas visuais, dramaturgos, atores e poetas reuniam-se para criar um “número”. Podiam ter em comum as linhas estéticas regidas por um manifesto (o futurismo de Marinetti, por exemplo) ou o ideal revolucionário que incidiava a Rússia (no caso de Maiakovsky, Brecht e seus colegas). Normalmente se apresentavam em pequenos clubes ou bares, frequentados por boêmios e outros artistas, desejosos de novidades e polêmicas (estas eram poderosas quando a apresentação dava-se em teatros tradicionais). A performance era uma forma de atordoar o público e criar uma nova relação entre este e a obra. Vários dos manifestos futuristas solicitavam que seus pintores fossem às ruas e que incitassem à violência em suas apresentações¹.

Podemos pensar a performance, nesse momento, como uma confluência de outras disciplinas artísticas, um híbrido que não é subsumido

¹ Goldberg (2006). A Arte da Performance, pág. 06.

por suas variadas origens, cujo objetivo é a criação de uma experiência mais poderosa ou um choque.

Definir a performance por um pormenor específico como o uso do corpo ou a ausência de um texto é um tanto limitante, posto que duas performances podem diferir completamente uma da outra no que diz respeito a esses elementos. A concepção e apresentação de uma performance varia muito de acordo com a disciplina artística da qual seu autor provém. Um bailarino tenderá a empregar movimentos apreendidos durante sua carreira como dançarino enquanto um poeta tenderá a problematizar a linguagem e o texto em sua obra como *performer*.

De qualquer modo, a performance precisa de dimensões especiais para que sua manifestação se efetive, são elas o espaço e o tempo. Para Renato Cohen em “Performance como Linguagem” (2009), ela pode ser definida de uma maneira abrangente como uma **função do tempo e do espaço**, não obstante, sendo uma arte ao vivo, ela estabeleceria também um espaço cênico esquematizado pelo atuante (*performer*), texto (signos quaisquer) e público: “A performance é antes de tudo uma expressão cênica: um quadro sendo exibido para uma platéia não caracteriza uma performance; alguém pintando esse quadro, ao vivo, já poderia caracterizá-la.” (COHEN, p. 28, 2009) Ao enfatizar o ao vivo, Cohen distancia o vídeo da performance (Art Make Up de Nauman, por exemplo, não seria uma performance).

Apesar de localizar a performance como mais próxima do teatro, Cohen reconhece que são muito diferentes e que seus pioneiros foram, na maior parte, artistas visuais (Allan Kaprow e grupo Fluxus com seus *happenings*, por exemplo, são considerados por ele como uma etapa anterior da performance). Para o autor, o *performer* não representa como o faz um ator e o espaço por ele ocupado é muito diferente do palco tradicional; ademais, o texto de uma performance não seria dramaturgia, mas signos abstratos como efeitos visuais, sons, falas aleatórias, música, movimentos corporais, interações com objetos e público, etc.

Poderíamos dizer, numa classificação topológica, que a performance se colocaria no limite das artes plásticas e das artes cênicas, sendo uma linguagem híbrida que guarda

características da primeira enquanto origem e da segunda enquanto finalidade. (COHEN, p. 30, 2009)

Para Maria Beatriz de Medeiros o importante não é rotular uma nova linguagem, mas entender suas potencialidades. “A performance é carinho por ser metamorfose: inédita, efêmera, translinguística, grupal, intersubjetividade. [...] Ela é linguagem sem gramática, sem léxico.” (MEDEIROS, p. 114, 2007) Ao ir na contramão dos objetos colecionáveis (mercado de arte), a performance seria também uma espécie de resistência; sendo efêmera e imaterial, não poderia ser substituída por seus registros, a experiência ao vivo não seria repetível ou reproduzível. Medeiros valoriza a troca (carinho) que a performance possibilita entre artista e público (que denomina interator), como fica evidente nos trechos abaixo:

A performance se dá no tempo e se concretiza no efêmero, sendo então, por exclusão, fluxo. Realizada em grupo e/ou aberta à participação do interator, ela é permuta, seu espaço é gasoso. Ela é heterogênea: sendo troca viva não se estabiliza; sendo efêmera, desafia a morte. A performance artística é sempre ímpar e inconstante. Construindo-se como circunstância. [...] O significado de uma performance depende do reconhecimento de si no outro. O toque tenta sentir o outro. O carinho é permuta efetiva. Desejo de encontro. A *performance art* traz para a arte esse desejo de compartilhar. *Aisthesis*. Realizada ao vivo, ela permite interação de seres desejantes e isso é o que consideramos característica maior da performance. (MEDEIROS, p. 120, 2007)

Para Goldberg em “A Arte da Performance” , “As demonstrações ao vivo sempre foram usadas como uma arma contra os convencionalismos da arte estabelecida.” (2006). Assim, apesar da ênfase dada aos objetos produzidos por dadaístas e surrealistas, foi a performance a primeira forma artística em que eles empregaram suas concepções sobre a arte. Isso ocorreu não apenas no início do século, mas durante todo o século XX (podemos citar Bruce Nauman e Vito Acconci como artistas que inicialmente trabalharam com a performance e depois se dedicaram a outras práticas). Goldberg continua:

[...] uma vanguarda da vanguarda [...] A história da performance no século XX é a história de um meio de expressão maleável e indeterminado, com infinitas variáveis, praticado por artistas impacientes com as limitações das formas mais estabelecidas e decididos a pôr sua arte em contato direto com o público. (GOLDBERG, p. VII, 2006)

Na perspectiva das Artes Visuais podemos considerar a performance como parte ou a partir da arte conceitual, porém distante do dogmatismo do manifesto de Joseph Kosuth². Em meados da década de 60 a influência do crítico norte-americano Clement Greenberg – que foi uma espécie de mentor do expressionismo abstrato e da *color field painting* (representada por artistas como Mark Rothko, Morris Louis, Barnett Newman, entre outros) – passa a ser desafiada por artistas mais jovens que muitas vezes escrevem sobre suas experiências artísticas. Para Greenberg, o pintor devia se dedicar ao que realmente seria a essência da pintura, e levar essa tarefa a suas últimas conseqüências (as pinturas de Ad Reinhardt são exemplares³), ele acreditava que o modernismo cumpria uma tarefa histórica inerente à pintura em si mesma. Os movimentos como o minimalismo e a arte conceitual questionavam os “exageros” do expressionismo abstrato. O minimalismo investigava a relação entre ambiente e obra (questionava até mesmo a separação de ambos) e como essa relação afetava a fruição da mesma. A arte conceitual negava mesmo a necessidade de qualquer objeto para a criação de uma obra de arte. O importante de uma obra seria, então, sua idéia elementar, sua execução nem mesmo necessitava ser realizada pelo próprio artista, podendo ser delegada a outros.

Nesse sentido, a arte conceitual libertou o artista de seu lado artesão, aquele dedicado a apuração de sua técnica e produtor de objetos impecáveis. A não necessidade de produção de objetos físicos e ou fidelidade a uma prática clássica (pintura, gravura, etc) direcionou o artista visual a pensar em

² Kosuth desconsidera obras dedicadas à visualidade ou plasticidade: “[...] estéticas são [...] conceitualmente irrelevantes para a arte. [...] uma obra de arte é um tipo de proposição apresentada dentro do contexto de arte como um comentário sobre a arte. [...] Obras de arte são proposições analíticas [conceito de Kant].” “Art after philosophy” em “Art Theory”, p. 845, 1992.

³ Em “Arte-como-arte”, Ad Reinhardt declara “O objetivo único de 50 anos de arte abstrata é apresentar a arte-como-arte e nada mais, torná-la a única coisa que de fato ela é [...], tornando-a mais pura, mais vazia, mais absoluta e mais exclusiva – não-objetiva, não-representativa, não-figurativa, não-imagística, não-expressionista, não-subjetiva.” (FERREIRA E CONTRIM, p. 72, 2006)

outras possibilidades, como a utilização do tempo em suas obras, materiais inusitados, locais especiais, hibridização com outros campos artísticos, etc. Assim, como nas vanguardas do início do século, o *happening* e a performance foram possibilidades atraentes.

Diferentemente da arte conceitual preconizada por Kosuth, a performance não delimitava limites a seus praticantes. Para Kosuth a verdadeira arte era apenas aquela que questionava sua própria natureza, para os *performers*, a natureza da arte era uma questão importante – e o fato de recorrerem à performance mostra isso – mas, ainda assim, eles não desejavam abdicar do *pathos*⁴ que sua obra poderia provocar, de uma relação mais direta com o público. Os *performers* passaram a trazer temas caros à sociedade da época para suas obras, longe do formalismo de outrora, questões políticas (guerra do Vietnã, direitos civis, etc) e subjetivas (o cotidiano, a vida privada) faziam agora parte de suas obras. A performance era um meio poderoso de unir arte e vida.

Ao analisar a arte contemporânea o crítico Hal Foster em seu artigo “Subversive Signs”, afirma:

A arte norte-americana mais provocativa atualmente está situada em um cruzamento – de instituições da arte e economia política, das representações da identidade sexual e da sociedade. [...] Sua preocupação principal não é com as propriedades tradicionais ou modernistas da arte – com o refinamento do estilo ou inovação das formas, com o sublime estético ou reflexão ontológica da arte como tal. E apesar de estar alinhada com a crítica da insituição da arte baseadas nas estratégias do *readymade* duchampiano, não está envolvida, como seus antecessores minimalistas estavam, com uma investigação epistemológica do objeto ou uma pesquisa fenomenológica sobre a reação subjetiva. Em suma, esse tipo de trabalho não reduz a arte a um experimento formal ou de percepção, mas antes busca suas afiliações a outras práticas (na indústria cultural e outros lugares); [...] cada um [dos artistas atuais] trata o espaço público, a representação social

⁴ Pathos, termo grego que se refere à qualidade daquilo que afeta alguém de maneira não racional.

ou a linguagem artística na qual ele ou ela intervém tanto como um alvo como uma arma. Essa mudança de prática implica em uma mudança de posição: **o artista se torna um manipulador de signos mais que um produtor de objetos de arte**, e o espectador um ativo leitor de mensagens mais do que um passivo contemplador da estética ou consumidor do espetacular.⁵ (FOSTER, p. 1065-6, 1992, grifo nosso)

A análise de Foster fala da arte contemporânea em geral, mas se a reduzirmos apenas à performance ela continuará pertinente, afinal, as performances das décadas de 60 adiante contam uma parte importante da arte atual, sobretudo por que as novas tecnologias do vídeo, a internet, as micro máquinas, etc, permitem um cruzamento de práticas, podemos perceber um rastro da performance marcando esses novos trabalhos. Como pensar os autorretratos fotográficos de Cindy Sherman sem pensar na performance da década anterior? Ou mesmo os trabalhos de Tracey Emin e sua temática particular ou os vídeos fábulas de Matthew Barney?

1.2 Artistas

Para os objetivos desse trabalho foram selecionados quatro artistas que trabalharam com a performance, assim como uma obra ou duas obras em especial. São eles: Marina Abramovic e Ulay, Chris Burden e Bruce Nauman. Eles foram escolhidos por suas performances remeterem a temas afins (a violência física no caso dos três primeiros). Nauman surge como um complemento em um momento posterior do projeto oferecendo uma

⁵ “The most provocative American art of the present is situated at such crossing – of institutions of art and political economy, of representations of sexual identity and social life. [...] Its primary concern is not with the traditional or modernist proprieties of art – with refinement of style or innovation of forms, aesthetic sublimity or ontological reflection of art as such. And though it is aligned with the critique of institution of art based on the presentational strategies of the Duchampian readymade, it is not involved, as its minimalist antecedents were, with an epistemological investigation of the object or a phenomenological inquiry into subjective response. In short, this work do not bracket art for formal or perceptual experiment but rather seeks out its affiliations with other practices (in the culture industry and elsewhere); [...] each treats the public space, social representation or artistic language in which he or she intervenes as both a target and a weapon. This shift in practice entails a shift in position: the artist becomes a manipulator of signs more than a producer of art objects, and the viewer an active reader of messages rather than a passive contemplator of the aesthetic or consumer of the spectacular.” (tradução livre) “Subversive Signs” em “Art Theory”, p. 1065-6, 1992.

oportunidade de comparações. Como a poética de cada artista é um elemento importante no projeto, dedicaremos-nos a cada uma delas a seguir.

Marina Abramovic e Ulay

Marina Abramovic e Ulay foram um mesmo artista por alguns anos, produziram performances juntos e foram amantes por dozes anos, de 1976 a 1988. Eles encerraram a parceria com a performance “The Great Wall Walk” (1988). Depois do fim da parceria Ulay se distanciou dos museus e circuito das artes, mas ainda assim continuou envolvido em projetos artísticos e humanitários. Marina, ao contrário, continuou a explorar a performance de novas formas, incorporando o vídeo, por exemplo. Em 1997 ela é a grande vencedora do prêmio da Bienal de Veneza e desde então sua fama passa a extrapolar as galerias, tornando-se uma espécie de celebridade – como mostra a repercussão de sua performance “The Artist is Present” (2010) no Museu de Arte Moderna de Nova York, que se tornou um documentário premiado em 2012.

O nome real de Ulay é Frank Uwe Laysiepen, nascido na Alemanha em 1943. Ele era inicialmente interessado na fotografia e seus primeiros trabalhos consistiam em autorretratos fotografados por meio de Polaroides. Sobre esses trabalhos, Ulay esclarece: “Na primeira fase de meu fazer artístico, meus esforços eram trabalhos de um solitário. Eu usei a câmera Polaroid como minha testemunha: estas eram performances íntimas. Havia apenas a câmera e eu.”⁶ Além de Abramovic, Ulay fez parcerias com outros artistas tais como Jurgen Klauke, Paula Franco Bisseau e Jan Stratman. Ele era o responsável por registrar as performances que realizou com Abramovic em vídeo e fotografias, sempre tentando registrá-las sem cortes, em tempo real, cobrindo a duração completa de cada uma. Ao falar sobre questões importantes para ele, conclui que “Se estou certo sobre algo eu quero expressá-lo em uma frase:

⁶ “In the first phase of my art making, my attempts were the works of a loner. I used a Polaroid camera as my witness: these were intimate performances. There was just the camera and myself.” (tradução livre) Entrevista a Alessandro Cassin em The Brooklyn Rail, maio de 2011.

Não há segredos. Identidade através da mudança. Estéticas sem Éticas são Cosméticas.”⁷

Marina Abramovic nasceu na antiga Jugoslávia e atual Sérvia em 1946. Na faculdade experimentou a pintura mas logo começou sua pesquisa em performance, com os trabalhos Rhythms. “Rhythm 0” (1974) é uma de suas performances mais conhecidas, nela a artista fica a disposição de sua audiência, ao lado de objetos diversos, um aviso diz que os objetos podem ser usados da forma que o espectador bem entender. Entre eles havia tesoura, penas, rosas, chicote, etc. Sua roupa foi cortada, espinhos de rosas rasgaram sua pele e um dos espectadores apontou uma arma carregada para a artista, no que foi impedido por outros.



Fig. 1 "Light/Dark", Abramovic e Ulay, 1974

Na parceria com Ulay, as características de resistência física e mental persistiram, mas diferentemente das performances de Chris Burden, por exemplo, esse tipo de experiência tinha uma motivação espiritual, ou fortalecimento interior, além de um obra para outros, era também uma forma de se conhecer e se tornar “melhor”. Eles passaram a viver e fazer tudo juntos, os dois eram pólos que se completavam, como expressa Ulay:

Nós erámos um casal, homem e mulher. A idéia era a unificação entre homem e mulher, simbolicamente tornando-se um hermafrodita. Isso se tornou cada vez mais importante na medida em que nossa relação se tornava mais simbiótica. Nós vivíamos e trabalhávamos em unidade total. Nós nos sentíamos como se fossemos três: um homem, uma mulher gerando algo que nós chamávamos o terceiro. Nosso trabalho

⁷ “If I am clear about something I like to express it in a phrase: “There are no secrets, Identity through change, Aesthetics without Ethics are Cosmetics.” (tradução livre) Ibid.

era o terceiro. (Ulay em entrevista à The Brooklyn Rail, maio de 2011)

Em “Light/Dark” (1974) os dois se ajoelham um a frente do outro. Duas luzes fortes focam o rosto dos dois. Um deles inicia a performance, esbofeteando o rosto de seu parceiro, em seguida o outro repete o mesmo gesto e os dois intercalam os tapas – que são fortes. A ação continua até que um deles resolva encerrá-la.

“Rest Energy” (1980) é também um ato violento, e potencialmente fatal. Abramovic segura o suporte de um arco enquanto Ulay faz tensão sobre a linha do arco com a flecha apontada ao peito de sua parceira. Os dois passam a

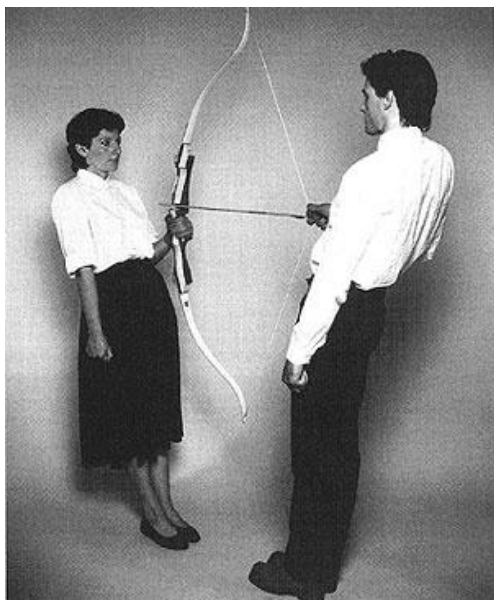


Fig. 2 "Resty Energy", Abramovic e Ulay, 1980

inclinar-se para trás em diagonal, retesando a linha do arco cada vez mais, se forem longe demais Ulay pode não aguentar a força contrária e a flecha acertar o peito de sua parceira. A tensão da cena é angustiante, ouve-se o som das batidas do coração dos performers amplificado pelo microfone em seus peitos. A performance encerra-se após pouco mais de quatro minutos. Para Abramovic foi uma de suas performances mais difíceis pois ela não estava no controle, sendo uma performance baseada

completamente na confiança entre os dois⁸.

Os dois terminaram a parceria com uma performance que durou noventa dias (A Great Wall Walk, 1988), percorrendo A Grande Muralha da China. Ambos iniciaram a jornada nas extremidades opostas da muralha e a encerraram quando enfim se encontraram. De acordo com Cynthia Carr⁹ os dois tinham esse projeto há anos, mas quando conseguiram planejá-lo, haviam rompido e já não estavam juntos como amantes (a intenção anterior do casal

⁸ MoMa Multimedia, Marina Abramovic, Rest Energy, 1980, audio.

<<http://www.moma.org/explore/multimedia/audios/190/1976>> acessado em fevereiro de 2013.

⁹ Ver A great Wall em “On the Edge”, 1992. A jornalista acompanhou os artistas em boa parte da performance.

era oficializar a união com um casamento após essa performance). Em 2010 os dois se reencontrariam novamente durante uma performance, em “The Artist is Present”, de Abramovic. Nesse encontro é difícil separar a vida particular do artista e seu trabalho, sobretudo por Ulay ser uma parte importante das obras de Abramovic.

Chris Burden

Chris Burden é um artista norte-americano nascido em 1946. Suas primeiras obras foram realizadas por meio da performance e foram bastante radicais, gerando bastante repercussão entre seus colegas artistas e até mesmo em jornais da época. No decorrer da década de 80, porém, ele abandona a performance e se dedica a construção de máquinas e instalações.

Suas performances envolviam experiências limites com o corpo, onde geralmente poderia ser gravemente ferido ou até mesmo ser ferido de forma letal. Em “Prelude to 220, or 110” (1971) Burden deitado no chão da galeria, estava atado ao chão de concreto pelo pescoço, pelos pulsos e pelas pernas por aros de cobre aparafusados, a

seu lado estavam duas bacias cheias de água com fios carregados com voltagem de 110 volts; se um visitante decidisse jogar água sobre o artista, este seria eletrocutado. Em “Shoot” (1971) ele pede a um ajudante que atire em seu braço esquerdo a alguns metros de distância com um rifle calibre 22, a bala fere seu bíceps.



Fig. 3 "Shoot", Chris Burden, 1971

Para Burden a dor não era um tema em si, nem mesmo o corpo, ele estaria mais interessado em provocar uma relação com o público, confrontando suas expectativas ou questionando as relações de poder de forma geral (poder do Estado, da galeria sobre o artista, do artista sobre seu público). Ele

afirma: “Quando eu uso a dor ou medo em um trabalho, isso parece energizar a situação”¹⁰.

“Doomed” (1975), de acordo com Burden, foi criada a partir da demanda do curador da exposição, que pediu uma performance não muito curta, já que o público seria grande. Burden então modificou as horas do relógio de parede para doze e deitou no chão da galeria, atrás de uma lâmina de vidro que estava a 45 graus do chão, apoiada na parede. O artista fala sobre a performance como reação ao curador: “Eu pensei – Ok, eu começarei ela, você a terminará. E a performance foi sobre isso.”¹¹ Ele, entretanto, não falou nada ao curador, e a performance durou 45 horas e 10 minutos. Burden só a encerrou pois um dos funcionários da galeria resolveu colocar um copo de água a seu lado para que ele bebesse. Ele então levantou-se, quebrou o relógio de parede e foi embora, encerrando a performance. Aqui ele leva a autoridade da galeria a um extremo, posto que apenas os funcionários poderiam encerrar a performance. Em “Shout Piece” (1971), ele expulsa os visitantes que entram na exposição. Com a voz amplificada e o rosto pintado de vermelho ele ordena aos que entram: “Cai fora daqui!” (*get the fuck out!*).

Em seus trabalhos já distantes da performance podemos ver ainda a violência como um tema presente. Em “All Submarines of the United States of America” (1987) ele criou uma instalação com o número exato de submarinos em miniaturas que os Estados Unidos possuíam na época, com uma lista enorme e o nome de cada um, implicando a projeção do poder militar de uma nação que estava em guerra ideológica contra a então União Soviética. “Exposing the Fondation of the Museum” (1986) é literal (“expondo a fundação do museu”), Burden solicitou a remoção do piso do museu e a remoção do concreto até chegar ao solo, criando uma fenda no chão. Esse ato extremo é condizente com os trabalhos anteriores de Chris Burden. Cynthia Carr em seu livro “On the Edge” define seu trabalho como terrorismo, porém, englobando o espectador, já que este muitas vezes tem o poder de modificar, acentuar ou encerrar a “ação terrorista”.

¹⁰ Carr, C. “On Edge”, p. 18, 1992

¹¹ Ibid. “I thought – OK, i’ll start it, you end it. And that’s what the piece is about,” (tradução livre) p. 20

Bruce Nauman

Bruce Nauman é um artista norte-americano nascido em 1941 que começou seus trabalhos no final da década de 60. Ele trabalha com mídias e materiais variados tais como escultura, vídeo, performance, instalações, som, fotografia, objetos, néons, entre outros.

Nauman iniciou sua poética pesquisando o seu próprio processo criativo. Em “Walking in an Exaggerated Manner around the Perimeter of a Square” (1967-68) ele anda por seu ateliê em um espaço marcado no chão em forma retangular. Aquilo que o artista faz em seu ateliê, mesmo seus gestos, são registrados e identificados como obra. A inserção do corpo do artista e seus atos como matriz de suas obras colocam Nauman em contato com os *performers* de sua época.



Fig. 4 "Art Make Up (White)", Bruce Nauman, 1967

Em seu trabalho “Art Make Up” (1967), Nauman gravou quatro vídeos em que usa maquiagem em quatro cores diferentes para cobrir seu rosto e seu corpo enquanto olha a algo fora do campo de visão da câmera – possivelmente um espelho. Cada vídeo é dedicado a uma cor. Esses antigos trabalhos de Nauman fazem um estudo

das possibilidades criativas do artista e o questionamento das mesmas. Em “Art Make Up” ele “inventa” uma arte a partir de si mesmo, brincando com verbo inventar e a palavra maquiagem, que usam quase a mesma grafia (make up, makeup) em inglês. A maquiagem é também uma alusão à pintura (as cores de cada vídeo), mas aqui é o corpo do artista que recebe a tinta.

Seus trabalhos posteriores afastam-se da performance, mas continuam a questionar o discurso em geral (o ato de comunicar-se), seja com jogos de palavras, vozes e ou efeitos sonoros (através de vídeos e instalações), além de esculturas que são geralmente manipulações de signos mais do que objetos escultóricos. Muitas de suas obras “soam” como humor negro.

Ao final do capítulo 2 e no decorrer do capítulo 3 estabeleceremos as relações entre as poéticas desses artistas e os objetivos do projeto de aulas. A temática das obras é um aspecto fundamental na elaboração do projeto.

Capítulo 2: Currículo e performance

2.1 Parâmetros curriculares nacionais e regionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCNs) efetivados no ano 2000 vêm como resposta aos objetivos proposto pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996. As artes visuais, outrora sinônimo de desenho técnico ou de metodologias expressionistas é então reestruturada como uma disciplina autônoma e componente curricular obrigatório.

Os PCNs do Ensino Médio tratam a arte dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Ao compor essa área

[...] na escola média, a Arte é considerada particularmente pelos aspectos estéticos e comunicacionais. Por ser um conhecimento humano articulado no âmbito sensível-cognitivo, por meio da arte manifestamos significados, sensibilidades, modos de criação e comunicação sobre a natureza e o mundo da cultura. (BRASIL, p. 48, 2000)

A arte como disciplina deve englobar, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a música¹², as artes visuais, a dança e o teatro, “ampliando saberes para outras manifestações, como as **artes audiovisuais**” (PCNEM, p. 46, 2000, grifo deles). Esse documento está organizado pelas competências e habilidades e não pelos conteúdos, assim, deixa em aberto os conteúdos que os professores apresentarão a seus alunos; embora sejam citadas algumas linguagens em específico, no caso das artes visuais, fazer trabalhos artísticos com *CD-ROM*, repografias, fotografias, entre muitos outros. A intenção subjacente é que o professor estabeleça os conteúdos a partir das competências e habilidades que estes favoreçam.

Os PCNEM exigem do professor de artes uma polivalência que não é respaldada por sua formação acadêmica. As licenciaturas em artes visuais,

¹² A lei 11.769 de 2008, porém, estabelece a Música como disciplina autônoma e obrigatória na educação básica.

música, teatro e dança são cursos autônomos e professores formados em um desses campos não dominam os saberes dos outros campos artísticos.

A performance surge nesse documento dentro das linguagens sugeridas a serem trabalhadas no teatro, ela não é mencionada nas artes visuais. Nos PCNEM as várias artes são agrupadas como uma disciplina e, como linguagem híbrida, a performance pode ser trabalhada nas artes visuais e teatro. De todo modo, a não menção dela nas artes visuais causa estranhamento por ser ela um momento importante e influente na arte contemporânea. Como esse documento (PCNEM) não é focado nos conteúdos o professor não precisa limitar-se aos exemplos do mesmo.

O Ministério da Educação disponibiliza também um documento expandido dos PCNEM (Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM, de 2004), nesse documento as competências e habilidades em Arte são detalhadas e subdivididas para uma melhor organização dos conteúdos¹³. Exemplos de conteúdos e atividades são apresentados, bem como autores dos conceitos apresentados. As competências e habilidades são divididas em três grandes eixos: representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural, cada qual com seus conceitos chaves, competências e habilidades.

Da esfera federal passamos agora para a estadual, distrital em nosso caso. O currículo regional analisado aqui será o Currículo da Educação Básica: Ensino Médio do Distrito Federal (2010).

Para a disciplina de Artes o documento a divide em artes visuais, música, teatro e dança. Cada uma dessas artes tem tabelas com conteúdos estabelecidos para os três anos do ensino médio; uma coluna correspondendo às competências e habilidades e outra aos conteúdos associados a essas competências. Além disso, para as artes visuais, há “sugestões de articulações temáticas”, geralmente aproximando o emprego de uma técnica artística em contextos históricos distintos ou outras disciplinas como história e literatura. Os conteúdos são organizados de forma historicamente linear (do primeiro ao terceiro ano), porém, não de forma dogmática, já que estabelece relações com

¹³ “Não é possível organizar o currículo escolar a partir de uma listagem de competências e habilidades.” (BRASIL, p. 182, 2004)

outras épocas e insere outros conteúdos como teoria da arte e linguagem visual. Os conteúdos são organizados de forma a corresponder às exigências da Secretaria de Educação aos professores e escolas, como é explicitado no trecho abaixo:

Os Conteúdos Referenciais estão sugeridos em quatro bimestres, objetivando sincronizar o que se ensina e o que se aprende nas diferentes instituições escolares. [...] A divisão dos Conteúdos por bimestres favorece as exigências avaliativas, supracitadas, e o fluxo de alunos entre as diferentes Instituições Educacionais. (GDF, p. 72, 2010)

A performance, diferentemente do currículo federal, é mencionada textuamente tanto nos conteúdos como nas competências em três artes diferentes, a saber: artes visuais, teatro e dança. Como assinalado no capítulo 1, a performance é uma prática híbrida e é, portanto, previsível que seja mencionada de alguma forma nas três artes. Partindo dos PCNEM (em que essas artes estão unidas nas mesmas competências e constituem, juntas, uma única disciplina), a performance é um conteúdo muito interessante para se abordar as artes visuais, teatro, dança e mesmo a música simultaneamente¹⁴.

A performance é mencionada como conteúdo de artes visuais nos seguintes termos: “Arte Contemporânea: Feminismo, Multiculturalismo, Arte e política, Instalações Artísticas, Performance” (GDF, p. 84, 2010). E como competências e habilidades de teatro e dança:

Pesquisar os modos e os meios de articulação em suas produções e de outros: peças de profissionais, teatro (atores, bonecos, sombras, happenings, performances, mímica), dança, circo, manifestações folclóricas, TV, vídeo, cinema, rituais indígenas e afrobrasileiras, adequando conteúdo e forma. [...] Entender como e porquê a dança contemporânea passou a utilizar, em suas criações, as outras áreas artísticas, como vídeo, música, fotografia, artes plásticas, performance arte, cultura digital e softwares específicos que permitem alterações do que se entende como movimento, tornando movimentos reais em virtuais ou vice e versa. (GDF, p. 95 e 116, 2010)

¹⁴ Para tanto, porém, um projeto de aula(s) deve ser concebido com esse objetivo.

É interessante notar que a performance é citada dentre uma série de outras linguagens no teatro e na dança mais como uma opção do que um objetivo. Apenas nas artes visuais ela é localizada na coluna de conteúdos, não aparece, porém, em competências e habilidades.

O currículo de Ensino Médio do Distrito Federal cita ainda outras “demandas sociais avaliativas do Ensino Básico” relativas aos conteúdos a que o professor deve estar atento: vestibular, Exame Nacional de Ensino Médio - ENEM, Prova Brasil, Programa de Avaliação Seriada – PAS/UnB/Cespe, entre outros (GDF, p. 70-1, 2010).

2.2 Temas transversais e poéticas

Os documentos oficiais do Ministério da Educação estabelecem os temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental. Apesar de não constar nos documentos relativos ao Ensino Médio, os temas transversais serão úteis para o objetivo desse projeto.

Os temas transversais são conteúdos que não estão inseridos ou não fazem parte das disciplinas convencionais, ou seja, não há uma disciplina fixa encarregada de ministrá-los. Tais temas devem “atravessar” as demais disciplinas ou boa parte delas. Um professor de biologia ao abordar o conteúdo sobre sistema reprodutor pode debater o tema transversal sobre orientação sexual, podendo outras disciplinas complementarem o debate com questões éticas sobre o respeito mútuo (em uma aula de filosofia, por exemplo). Os temas transversais são questões de interesse nacional e surgem de uma preocupação social em formar cidadãos plenos, como aponta o documento:

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidade em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação política. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde, da Orientação Sexual e do Trabalho e Consumo. (BRASIL, p.17, 1998)

Os temas transversais são também relevantes ao Ensino Médio e possibilitam um modo de conectar os alunos aos temas recorrentes do dia a dia (noticiários e redes sociais) que por vezes levantam polêmicas, tais como orientação sexual, ética e meio ambiente.

Aos temas transversais está implícito o conceito de transdisciplinaridade; nesse caso, um conteúdo e ou conjunto de competências que não se encontram enquadradas em nenhuma disciplina individual. Como a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade é uma proposta para ir além das disciplinas individualizadas, mas diferentemente da primeira, uma proposta transdisciplinar não é pautada pelas disciplinas em relação a outras, mas orientada para o conhecimento de forma global. Na carta adotada no 1º Congresso Mundial de Transdisciplinaridade (Arrábida, Portugal), os autores esclarecem:

A transdisciplinaridade é complementar à aproximação disciplinar: faz emergir da confrontação das disciplinas dados novos que as articulam entre sí; oferece-nos uma visão da natureza e da realidade. A transdisciplinaridade não procura o domínio sobre as várias outras disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa. (Carta da Transdisciplinaridade, art. 3º, 1994)

Pensando nessa possibilidade propomos que temas recorrentes das poéticas dos *performers* estudados no capítulo 1 sejam abordados na perspectiva de um tema transversal. Essa proposta pretende, portanto, que os alunos sejam aproximados primeiramente a um **tema significativo** (uma questão social ou afetiva) antes de ser apresentados aos conceitos pertinentes à performance como linguagem artística e seu contexto sociohistórico.

Podemos associar o tema significativo ao conceito de tema gerador teorizado por Paulo Freire. Para o autor, o tema gerador é um tema comum ao grupo social em questão, e a partir dele a alfabetização é então iniciada pela valorização das vivências pessoais do grupo, daquilo que lhes faz sentido. Assim, a partir do tema gerador (que é trazido à tona em sala de aula) palavras chaves são escolhidas para inciar-se o processo de alfabetização por meio delas. Em nosso projeto o tema já é prédeterminado pelas poéticas dos artistas

escolhidos, mas acreditamos que seja uma temática cara aos alunos do ensino médio de forma geral.

As obras apresentadas no capítulo 1 lidam com os limites físicos do corpo humano, onde os *performers* criam situações em que correm até mesmo risco de um ferimento fatal. Em *Shoot* (1971) de Chris Burden e nas obras de Abramovic e Ulay há um “agressor” que realiza o ato de ferir um outro. Em *Light/Dark* (1974) os dois *performers* são agressores e também vítimas das agressões. Em *Rest Energy* (1980) o ato violento não chega a ser consumado, mas os papéis de agressor e vítima estão definidos, restando a tensão de concluí-lo ou não.

Assim, podemos levantar a violência como um tema que une esses trabalhos, apesar de suas diferenças. Em *Shoot* (1971) há uma arma de fogo e a não resistência da “vítima”. Com Abramovic e Ulay temos um casal de amantes quando da realização dessas performances – o que insere novos temas como violência doméstica, relacionamentos amorosos, separação, relação de gênero, entre outros.

Tais temas são pertinentes à realidade de grande parte dos jovens brasileiros, sobretudo se pensarmos na violência física das performances como amplificação de outros tipos de violência, como a verbal. Assaltos, separação de pais, namoros entre alunos, regras de convivência e respeito ao outro, são questões que reverberam noções éticas, um tema transversal básico para o objetivo de formar cidadãos plenos:

A sociedade brasileira demanda uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem e na qual esperam ver atendidas suas necessidades individuais, sociais, políticas e econômicas. (BRASIL, p. 21, 1998)

Como tema transversal a ética é dividida em quatro eixos: respeito mútuo, justiça, diálogo e solidariedade (BRASIL, p. 28, 1998). A temática das performances analisadas os problematizam, dando ensejo a um debate transdisciplinar em sala de aula.

Capítulo 3: Proposta para projeto de aulas

3.1 O projeto

Utilizando as análises realizadas nos capítulos anteriores, propomos um projeto de aulas que contemple seus pontos principais em um contexto escolar.

Como assinalado anteriormente, temos como público alvo alunos do ensino médio e como disciplina as artes (a escola pode separar as artes em dança, teatro, música e artes visuais ministradas por professores diferentes ou agrupá-las com um único professor), mais especificamente as artes visuais.

O conteúdo para esse projeto é a performance como linguagem artística e seu contexto sociohistórico. Como visto, esse é um conteúdo previsto pelos documentos oficiais e faz parte de um conteúdo maior, a arte contemporânea. O presente projeto surgiu de um desejo de abordar a arte contemporânea de forma mais cativante e menos “conteúdista” (muito focada na contextualização histórica e ou nas biografias de artistas). Por “forma mais cativante” entendemos um enfoque que dê menos ênfase ao que é “alienígena” aos alunos e mais naquilo em que eles possam se identificar no que diz respeito às obras de arte contemporânea¹⁵.

Em minha experiência como mediador e visitante de exposições de arte contemporânea pude perceber que, para além do estranhamento, o público é capaz de apreciar obras “alienígenas”, sendo isso, porém, mais comum quando são capazes de se identificar com algum tema presente na obra. Partindo dessa premissa, decidimos colocar a poética dos artistas em primeiro plano nesse projeto e somente posteriormente apresentar as possíveis definições das linguagens e seus respectivos contextos sociohistóricos aos alunos.

A arte contemporânea é bastante heterogênea e mesmo um único artista trabalha com mídias diversas. O artista contemporâneo é bastante livre

¹⁵ Às vezes os alunos (e o público em geral) são incapazes de ultrapassar a fase de estranhamento diante de uma obra por ela frustrar seu entendimento sobre o que é uma obra de arte.

quanto a suas possibilidades técnicas e temáticas, dele não se exige mais que se fixe em uma única mídia ou aborde apenas temas mitológicos, heróicos ou nus femininos como na antiguidade. Do *happening* à *pop art* e à performance, o artista expandiu suas preocupações e passou a buscar uma relação mais direta com os anseios de sua geração, com a cultura de massa e com as questões políticas.

Atualmente, os estudos sobre cultura visual tentam analisar um mundo onde as artes visuais, moda, publicidade, cinema, televisão, internet, etc, são frequentemente entrecruzadas e alimentam-se uns dos outros. A cultura visual é um modo transdisciplinar de estudar a visualidade em seu amplo contexto sociohistórico, sem fazer distinção de valor entre as belas artes e indústria cultural, por exemplo. Fernando Hernández, em “Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho”, esboça uma definição:

[...] a cultura aparece como um sistema organizado de significados e símbolos que guiam o comportamento humano, permitindo-nos definir o mundo, expressar nossos sentimentos e formular juízos. [...] Esse olhar cultural nos leva a considerar [...] que a noção de Arte tenha expandido ao longo de todo esse século, mas de maneira especial, nas duas últimas décadas, o tipo de objetos que se incluem nela. Essa operação tem sido realizada dissolvendo os critérios estéticos de gosto com os quais se configurou a categoria cultural de Arte no século XVIII (vinculada à beleza, à transcendência ao gênio, à unicidade, etc.). Isso nos conduz à proposição de que essa categoria se inclua atualmente em outra que, em princípio, denominamos cultura visual. (HERNÁNDEZ, p. 128-9, 2000a)

Como os artistas contemporâneos muitas vezes abordam temas do cotidiano e atuais, a aproximação em direção a suas obras a partir desses temas é um ponto familiar para aqueles que julgam tal tema pertinente. No presente projeto as obras são performances com temática relacionada à violência (pela agressão física que apresentam). Essa temática é apenas uma introdução, podendo ser decomposta durante a análise das obras. Ela não pertence aos conteúdos previstos para a disciplina artes, porém, comportando-se como um tema transversal será tratada como um conteúdo. Poderia mesmo

fazer parte de um projeto da escola, em que o tema da violência ou temas próximos fossem trabalhados.

3.2 Descrição

As obras principais são *Light/Dark* (1974) e *Rest Energy* (1980) de Marina Abramovic e Ulay. Primeiramente será apresentado um curto registro de *Light/Dark*, apenas dizendo-se que se trata de uma obra. O professor pedirá aos alunos que anotem suas impressões sobre a performance (o que sentiram, se já viram algo semelhante, sobre o que se trata, etc) e, então, reapresenta o vídeo. Em seguida faz o mesmo com *Rest Energy*. Na segunda apresentação o professor esclarece os detalhes da performance (a possibilidade de ser fatal e o esforço físico deles para evitarem o pior).

O professor perguntará aos alunos sobre suas impressões, a turma deve estar em círculo para essa atividade e o professor junto de seus alunos. O *feedback* dos alunos é recebido e professor revela que os *performers* eram namorados quando realizaram a obra. O professor orienta a discussão com questionamentos: Há algum casal na sala? Vocês já brigaram? Já viram namorados brigarem? Por que acham que brigam? E as brigas no colégio, é comum? Por que ocorrem? É possível não brigar? O que se deve fazer para evitá-las?

Essa orientação visa introduzir questões relativas a ética – um dos temas transversais – e fazer com que a turma reflita sobre eles, nesse caso foca-se sobre o **respeito mútuo** e o **diálogo** (1998). O professor pode selecionar um caso de conflito real conhecido pela turma, dentro da escola, e pedir que a turma elabore sugestões de como superá-lo e como poderia ter sido evitado, separando a turma em grupos de três a quatro alunos; depois de alguns minutos, cada grupo deve apresentar suas sugestões oralmente. As sugestões são então compartilhadas. O professor deve estar atento para sugestões que são baseadas em uma autoridade exterior, tais como regras rígidas (da direção ou polícia) que devem ser obedecidas e contrapô-las ao princípio de empatia (Você gostaria que fizessem isso com você, mesmo com uma lei permitindo?) para permitir uma reflexão mais profunda. Ao abordar a ética, é importante distinguir a imposição de leis de uma **escolha pessoal e autônoma** de atitudes e juízos diante do convívio social (respeitar os outros

por medo de represália ou por uma escolha pessoal). Esse trabalho seria enriquecido através de uma parceria com o professor de filosofia¹⁶ ou de um projeto escolar maior com envolvimento da equipe de apoio psicopedagógica. Para definir os conceitos éticos o professor pode-se utilizar do livro texto de filosofia como complemento.

Posteriormente, o professor apresenta o registro da performance “Shoot” de Chris Burden, traduzindo a descrição do artista, se possível. Em seguida, o professor pergunta sobre as semelhanças e diferenças com as obras de Abramovic e Ulay e anota no quadro palavras chaves. Como tarefa de casa pede aos alunos que pesquisem o contexto histórico da performance durante as décadas de 60 e 70 (O que estava acontecendo para motivar esse tipo de arte?) e tentem responder: por que Burden fez isso (O que ele “queria dizer”? Ele “queria dizer” algo?). Pedir que tragam imagens da época e de algumas performances, nomear eventos históricos importantes da época, incentivar o uso de mecanismos digitais de buscas.

Com os resultados das pesquisas o professor e os alunos organizarão um mural com as imagens e informações trazidas a partir de colagens e escrita na aula seguinte. É uma oportunidade também da turma utilizar o laboratório de informática, se possível, complementando informações (principalmente se poucos trouxeram recortes e informações). Cada aluno apresenta sua imagem e os fatos históricos pesquisados, descrevendo-os antes de fixá-los no mural, o professor complementa informações se necessário.

Depois da conclusão do mural e das colocações que o professor julgar necessárias, deve-se apresentar pequenos trechos dos vídeos de Bruce Nauman “Art Make Up” (1967), assinalando as diferenças com as performances anteriores (a não presença de um público, os vídeos são a própria obra e não apenas um registro) e questionando as semelhanças (o uso do corpo do próprio artista como matéria prima). Explicar o jogo de palavras do título da obra com o ato de pintar-se e provocar: o ato de maquiarse é um ato artístico? O que Nauman pretende?

¹⁶ A disciplina de filosofia e sociologia tornaram-se independentes e obrigatórias no ensino médio de acordo com a lei 11.684 de 2008.

Pedir que escrevam em cinco linhas, baseando-se no que aprenderam na pesquisa e aula anterior, sobre o papel do artista em uma performance (o que fazem, sobre o que falam, que materiais utilizam). Em seguida, o professor pergunta o que escreveram, e inicia um debate sobre as ligações da performance com outras áreas (teatro, circo, shows, ilusionismo, etc) e esclarece o desejo de alguns artistas da época em se distanciar das belas artes. Aqui é o momento de discutir uma definição mais paupável da performance para a turma, uma função do espaço/tempo se optamos pela definição de Cohen (2009) ou enfatizando o compartilhamento de experiências, “interação de seres desejanter”, na concepção de Medeiros (2007).

Para finalizar o professor apresentará a performance de Marina Abramovic “The Artist Is Present” (2010) e trechos do documentário homônimo¹⁷. Ressaltar que se trata da mesma artista vista anteriormente, mas sem seu parceiro e décadas mais tarde. Depois da apresentação pedir que acessem o blog “Abramovic Made Me Cry”¹⁸, relativo a essa performance (se não for possível fazê-lo no horário da aula pedir que acessem em casa ou no laboratório da escola em outro momento). Questionar a turma (mesmo tendo ela visto apenas os vídeos): por que essas pessoas reagiram dessa forma? O que Abramovic fez com eles? Como você acha que reagiria? Quanto tempo você ficaria diante da artista? Uma performance pode emocionar alguém? Há algo especial na presença do artista ou apenas dessa artista (como arte ao vivo, ressaltar que o registro da performance não substitui a experiência de vê-la ao vivo)? As pessoas saíram felizes ou tristes da experiência? A performance as ajudou de alguma forma?

Com a conversa delineada com essas questões, finalizar a aula, encerrando o projeto. A avaliação é realizada pela participação de cada estudante, todos precisam participar dos debates e trazer informações baseadas em suas pesquisas e o professor deve deixar isso claro desde o início do projeto. O aluno deve manifestar sua opinião pelo menos uma vez e

¹⁷ “The Artist Is Present”, lançado em 2012 e dirigido por Matthew Akers e Jeff Dupre. Dependendo da disponibilidade de tempo, o professor pode optar por apresentar apenas o trailer ou o documentário de forma integral.

¹⁸ Abramovic me fez chorar. Url: <http://marinaabramovicmademecry.tumblr.com/> Acessado em fevereiro de 2013.

fundamentá-la de forma coerente. É interessante deixar o mural exposto em sala de aula.

Havendo disponibilidade de tempo e recepção por parte dos alunos, pode-se ampliar o projeto, de modo a oferecer uma oportunidade de “oficina prática” da performance. Nessa etapa adicional o professor pediria que os alunos planejassem (por escrito) uma performance, encorajando-os a trabalhar com os temas discutidos durante a etapa 1. No planejamento devem pensar no tempo de duração, se em dupla ou mais pessoas (todos integrantes devem participar fisicamente – ainda que apenas vocalmente – da performance), no contato com o público (como reagiriam a uma interferência, se buscariam uma interação), nos objetos que utilizariam, no espaço onde se apresentariam, nas ações que realizariam (gestos, vozes), no título da performance. Ao refletirem sobre essas questões, o professor os auxilia de forma individual, esclarecendo enganos. Os alunos podem tender a criar personagens com a intenção de representá-los (por ser uma prática mais familiar) e aqui o professor deve intervir para enfatizar que na performance não há atores, que os tapas em “Light/Dark” e o tiro em “Shoot” foram fatos reais, não foram encenações.

Como não há um texto e forma básica de apresentar uma performance, os alunos podem ficar ansiosos e “tímidos”. O professor esclarece que mesmo com o planejamento a performance é imprevisível e por isso o *performer* deve estar concentrado em sua proposta e “entregar-se” (assinalando a radicalidade das performances analisadas em sala de aula).

O professor pede, então, que façam uma prévia da performance todos ao mesmo tempo, se a turma retrair-se demasiadamente o professor pode eleger uma performance de seus alunos e realizá-la, indagando seu criador se é o que esperava e em seguida pedir que ele mesmo a realize. O professor deve tratar os projetos com carinho, isto é, respeitando seus alunos como criadores, mas atentando-se para os equívocos em relação à performance como linguagem. Para finalizar, o professor pede que cada performance seja apresentada individualmente para a turma.

3.3 Metodologias

Esse projeto parte do ponto de vista do professor de artes de escola pública e das demandas que se exigem dele. Por isso enfatizamos a análise dos currículos oficiais, posto que é matriz de grande parte dos projetos pedagógicos das escolas públicas.

O currículo do Distrito Federal para artes, por exemplo, tem um volume considerável de conteúdos e competências se pensarmos nas horas-aula disponíveis (muito mais se pensarmos nas quatro artes: artes visuais, dança, teatro e música). Pensando nisso optamos por um projeto simples e curto, que pode ser estendido se desejável. Diante da abertura das turmas ao projeto pode-se incluir uma oficina prática de performance e mesmo uma apresentação mais ampla para toda a escola (ver etapa adicional). Isso, porém, nem sempre é possível e diante da realidade do dia a dia escolar, ao professor muitas vezes falta tempo para abordar todos os temas que julga relevantes.

Para a organização das competências e habilidades das atividades partimos da definição de Perrenoud: “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (p. 15, 2000b). Assim, o projeto está organizado de forma relativamente livre, posto que o importante é o desenvolvimento das competências enunciadas¹⁹, ainda que as situações experimentadas pelos alunos diverjam.

Nesse projeto o professor orienta os alunos por questionamentos, fazendo com que eles mesmos cheguem às respostas ou à alguma conclusão – que por sua vez será o ponto de partida para outras questões. A primeira apresentação dos registros da performance sem grandes esclarecimentos é uma forma de gerar um interesse dentro de sala de aula, quanto mais curiosos melhor o resultado, quanto mais perguntas melhor fluirá a “conversa”. O ideal é que os próprios alunos passem a responder as suas hipóteses (alguém afirma algo mas seu colega rebate a tese afirmando um outro dado e assim por diante). Algumas questões têm um valor meramente reflexivo e não precisam necessariamente ser respondidas (“O que Chris Burden pretendia?”, por exemplo).

¹⁹ Ver tabela em anexos.

Nessa primeira etapa o professor orienta a “conversa” em direção à temática das performances e não no que são. Como assinalado anteriormente, ao relatar-se ao tema a turma será capaz de superar o estranhamento inicial e acessar as obras (ser capaz de apreciá-las). Além disso, ao poder trazer suas experiências pessoais para dentro de sala de aula, espera-se que os alunos sintam-se mais envolvidos na atividade.

Na construção desse projeto levamos em conta, também, a noção de interpretação da cultura visual na perspectiva de Hernández. De acordo com o autor, as mudanças que transformaram as artes nas últimas décadas exigem uma nova forma de encará-la no contexto educativo, essas mudanças reclamam “uma análise crítica da imagem como objeto social” (p. 133, 2000). De modo que a interpretação passa a ser um pressuposto básico. Sobre a interpretação, Hernández discorre:

Só se interpreta quando se entende o objeto como portador de um conteúdo (ou intenção), ou seja, como objeto gerado por alguém em algumas circunstâncias, com a intenção de manifestar algo. Para que se interprete, aquele que interpreta deve sentir-se interpelado, ou seja, interessado e envolvido em relação ao produto. Expressar o sentido de um coisa implica poder apreciar nela uma intenção em relação a um valor e descrever a sua gênese em virtude do valor ao qual se entende dirigida de uma forma intencional. (HERNÁNDEZ, p. 124, 2000a)

A arte na educação seria, então, o estudo das representações culturais ou, melhor, uma educação para a compreensão da cultura visual (p. 131, 2000). Ao permitir que os alunos tragam seus conteúdos afetivos para sala de aula e orientá-los a relacioná-los com as performances, acreditamos que eles podem ser interpelados pelas intenções dos artistas e, assim, construir suas próprias interpretações sobre as obras com o prosseguimento das atividades.

Considerações finais

Um aspecto importante nas artes foi elegido nesse projeto como ponto de partida, a comunicação. Pensamos na comunicação como a relação especial entre obra e público, *performer* e interator como define Medeiros.

Para além do hermetismo de uma linguagem que é pouco vista ou completamente ignorada pelos estudantes, acreditamos que ainda assim ela pode “comunicar”, tocar um “leigo”. O papel do professor passar a ser, então, voltar seus alunos aos pontos de contato com as poéticas. Elegemos quatro artistas, mas outros poderiam lidar com outras questões e o projeto ainda assim atenderia aos seus objetivos.

Esse projeto basicamente apoia-se em debates e “conversas” em sala de aula, as questões dirigidas aos alunos são importantes para que eles mesmos comecem a refletir sobre o que viram e como foram afetados. A partir disso eles poderão fundamentar suas críticas às obras, distanciando-se de opiniões superficiais. A cada atividade do projeto, mais informações são compartilhadas e organizadas. Uma experiência que se desenvolve em continuidade, em etapas que surgem das anteriores, e não como algo isolado, é uma **experiência significativa**, na qual o aluno se torna uma espécie de investigador mais ativo que passivo (DEWEY, 1976).

Essa abordagem pode também ser aplicada a outros tipos de obras contemporâneas, não apenas à performance. Entretanto, como a performance distancia-se bastante das artes visuais (COHEN, 2009), acreditamos que ela é uma introdução interessante a outras práticas da arte conceitual, por mostrar como uma obra apreciada dentro das artes visuais pode metamorfosear-se a partir de uma idéia.

Como uma espécie de semente, esperamos que essa idéia seja apropriada por outros, expandida, modificada ou incluída em algo maior, mas que seja, sobretudo, frutífera como experiência de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

- BRASIL. (1998) Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas Transversais e Ética**. Brasília: MEC/SEF, v. 8.
- BRASIL. (2000) 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.
- BRASIL. (2004) 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.
- CARR, Cynthia. (1993) **On edge: Performance at the End of the Twentieth Century**. Hanover: University Press Of New England.
- COHEN, Renato. (2009) **Performance como Linguagem**. São Paulo: Perspectiva.
- DEWEY, John. (1976) **Experiência e Educação**. São Paulo: Editora Nacional.
- FERREIRA, Glória & COTRIM, Cecilia. (2006). **Escritos de Artistas Anos 60/70**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- GDF. (2010) **Currículo da Educação Básica: Ensino Médio**. Secretária de Estado de Educação. Subsecretaria de Educação Básica. Brasília: SEDF/SUBEB.
- GOLDBERG, RoseLee. (2006) **A Arte da Performance: Do Futurismo ao Presente**. São Paulo: Martins Fontes.

HARRISON, Charles & WOOD, Paul (org.). (1992) **Art in Theory, 1900-1990: An Anthology of Changing Ideas**. Oxford: Blackwell Publishers.

HERNÁNDEZ, Fernando. (2000a) **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed.

MEDEIROS, Maria Beariz de & MONTEIRO, Marianna F. M. (org.) (2007) **Espaço e performance**. Brasília: Editora de Pós-graduação em Arte da Universidade de Brasília.

PERRENOUD, Philippe. (2000b) **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

WEB:

Carta da Transdisciplinaridade. Adotada no Primeiro Congresso Mundial de Transdisciplinaridade, Convento de Arrábida, Portugal, 2-6 novembro, 1994. Comitê de redação: Lima de Freitas, Edgar Morin e Basarab Nicolescu: <<http://caosmose.net/candido/unisinos/textos/textos/carta.pdf>> acessado em fevereiro de 2013.

Ulay with Alessandro Cassin (Entrevista de Ulay a Alessandro Cassin). In *The Brooklyn Rail: Critical Perspectives on Art, Politics and Culture*, Nova York, maio de 2011: <<http://brooklynrail.org/2011/05/art/ulay-with-alessandro-cassin>> acessado em fevereiro de 2013.

Anexos

ETAPA 1	Estratégias / Cronograma	Habilidades	Competências	Recursos
1 Horário 45~55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da performance <i>Light/Dark</i> [5 minutos]; • Apresentação da performance <i>Rest Energy</i> [5 minutos]; • Conversa sobre impressões [10 minutos]; • Debate sobre violência, convívio e conflitos [25 minutos]; • Apresentação da performance <i>Shoot</i> [5 minutos]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar, verbalizar e analisar impressões; • Relacionar experiências de conflito às performances vistas; • Reconhecer situações de conflito e propor soluções; • Diferenciar regras e leis de conduta ética; • Verbalizar e argumentar fundamentando as opiniões pessoais; • Questionar e refletir sobre as intenções do artista em uma obra de arte. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética (respeito mútuo e diálogo); • Performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Computador e projetor multimídia.
Avaliação: avaliação formativa, pela participação nas atividades.				

ETAPA 2	Estratégias / Cronograma	Habilidades	Competências	Recursos
1 Horário 45~55 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre contexto histórico [tarefa de casa]; • Produção do mural de eventos das décadas 60 e 70 [20-25 minutos]; • Apresentação do vídeo <i>Art Make Up</i> [5 minutos]; • Produção de texto sobre o papel do artista na performance [15 minutos]; • Apresentação da performance <i>The Artist Is Present</i>, trechos do documentário e blog [5 minutos]; • Conversa sobre a performance [5-10 minutos]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer e relacionar fatos históricos com o surgimento da performance; • Diferenciar registro da obra de sua experiência ao vivo; • Identificar e analisar elementos da performance (tempo, espaço, <i>performer</i>, público); • Relacionar e diferenciar a performance de outras práticas; • Apreçar, analisar e criticar uma performance; • Refletir sobre o papel do público na performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance, seus elementos e contexto sociohistórico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Papel Pardo, cola, tesouras, canetinhas; • Laboratório de informática; • Computador e projetor multimídia
Avaliação: avaliação formativa, pela participação nas atividades.				

ETAPA 3	Estratégias / Cronograma	Habilidades	Competências	Recursos
Etapa Opcional 35~45 minutos	<ul style="list-style-type: none"> • Planejamento de performance individual por escrito [20 minutos]; • Exercício do planejamento [5-10 minutos]; • Apresentação da performance planejada [15 minutos]. • Registro de performances, se permitido [durante apresentações]. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar temas da Etapa 1 ao processo criativo; • Identificar e superar obstáculos no planejamento de uma performance; • Produzir/apresentar uma performance. 	<ul style="list-style-type: none"> • Performance e sua prática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Objetos e materiais usados pelos alunos em suas criações.
Avaliação: avaliação formativa, pela participação nas atividades.				