



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS**

**Metodologias Performativas: a busca infinita por um ensino dialógico e  
*democrático* das artes da cena**

**Letícia Ferreira da Fonseca**

Brasília

2020

Letícia Ferreira da Fonseca

**Metodologias Performativas: a busca infinita por um ensino dialógico e  
*democrático* das artes da cena**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado no Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Artes da UnB, como requisito parcial para a conclusão da Licenciatura em Artes Cênicas.

Orientador: Professor Dr. Fernando Antonio Pinheiro Villar de Queiroz

Brasília

2020

Dedico este trabalho à Silvânia Ferreira, minha mãe. Por seu amor imenso e por todas as oportunidades e possibilidades que me ofereceu, inclusive a maior delas: a possibilidade da vida.

Dedico este trabalho à Robson Fonseca, meu pai. Por ser meu grande companheiro de vida e por ter me encorajado a viver cada um dos meus sonhos, inclusive o de ser atriz.

Dedico este trabalho à Tiago Ferreira, meu irmão. Por todos os incentivos e amparos diários e pelas alegrias que vivemos, mesmo em tempos caóticos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço enormemente à Fernando Villar, orientador deste trabalho, por toda sua disponibilidade, disposição, empenho, dedicação e generosidade. Agradeço por todas as horas dispendidas e investidas neste trabalho e, portanto, em mim. Agradeço pelo bom humor, pela *artistagem* e encorajamentos diários. Agradeço por impulsionar as minhas ideias e por fazer este momento ser possível.

Agradeço à Roberta Matsumoto, por ter iniciado este processo comigo. Agradeço por ter acreditado em mim e me incentivado a continuar buscando e trilhando meus caminhos. Este trabalho tem muito a ver com você.

Agradeço à Ângela Café, por sua força movedora que tanto me inspira. Agradeço por sua prática pedagógica tão *democrática* e emancipadora. Este trabalho tem muito a ver com você.

Agradeço à Juliana Liconti, por ter me mostrado um novo mundo. Agradeço pelos encontros que tivemos e pelo que conseguimos gerar juntas. Este trabalho tem muito a ver com você.

Agradeço à Adriana Lodi, Raquel Ferreira, Clara Rabello, Jéssica Citara, Luis Betti e Rafael Ribeiro. Agradeço pelo carinho e atenção. Agradeço por cada momento em que vocês me escutaram, acolheram e me ajudaram a abrir caminhos. Agradeço por me impulsionarem, por fomentarem a minha inventividade e por não me deixarem desistir.

Agradeço à toda minha família, por tanto amor.

“Somos os propositores; somos o molde; a vocês cabe o sopro, no interior desse molde: o sentido da nossa existência. Somos os propositores: nossa proposição é o diálogo. Sós, não existimos; estamos a vosso dispor. Somos os propositores: enterramos a obra de arte como tal e solicitamos a vocês para que o pensamento viva pela ação. Somos os propositores: não lhes propomos nem o passado nem o futuro, mas o agora.”

Lygia Clark (1964)

“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 responsabilidade 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 que insista tanto na *problematização* do futuro e recuse sua inexorabilidade.”

Paulo Freire (1996)

## RESUMO

A busca por metodologias performativas é o que move esta pesquisa e está situada entre o desejo e a necessidade de engendrar outras e diferentes formas de ensinar e aprender. A pesquisa e sua metodologia de abordagem estão alicerçadas por observações teórico-práticas e experimentações performativas vivenciadas em primeira pessoa. O cerne desta investigação está em buscar fundamentação teórica e prática para futuramente dar forma à uma metodologia que tenha como pilar principal o contato e a participação direta das estudantes e dos estudantes, sendo então, ela mesma, fruto de encontros e partilhas, adaptando-se de acordo com as necessidades do momento presente. Portanto, almejando impulsionar um ensino emancipador e dialógico e *democrático* (democrático e crítico) congreguei quatro diferentes expressões teórico-práticas-performativas, que problematizam e ressignificam a forma como as pessoas se relacionam – entre si e com a arte: Pedagogia da autonomia, de Paulo Freire e Modo Operativo AND, de Fernanda Eugenio e João Fiadeiro e Performance Arte e Contato Improvisação. Essas práticas se desdobram em quatro eixos poético-argumentativos que sustentam e fomentam esta pesquisa de forma híbrida e porosa e flexível. O primeiro capítulo deste texto se debruça sobre a Pedagogia da Autonomia, na tentativa de compreender as propostas feitas por Freire e criar caminhos para trazê-las de forma efetiva para a realidade do ensino e aprendizagem das artes da cena. O segundo capítulo se dedica às poéticas da performance arte e seus subcapítulos, em diálogo, abarcam práticas relacionais e performativas que muito interessam a mim e, portanto, a esta busca: Modo Operativo AND e Contato Improvisação.

**Palavras-chave:** Artes Cênicas; metodologias performativas; prática; contato, dialógico; *democrático*.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Colagem 1 – Retratos de Demócrito.....	9
Foto 1 – Oficinas de CI – “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica” .....	16
Colagem 2 – Oficinas de CI – “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica” .....	17
Foto 2 – Antonio Obá – <i>Atos de transfiguração: receitas de como fazer um santo</i> .....	29
Colagem 3 – Experimentações em sala – MO_AND.....	37
Desenho 1 – Diagrama: eixo das relações.....	41
Colagem 4 – Ferramentas-conceito e conceitos-ferramenta do MO_AND.....	43
Colagem 5 – Oficinas de CI – “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica” .....	50
Figura 1 – Foto-montagens.....	62
Figura 2 – Grafite.....	64
Figura 3 – Aula de dança.....	68
Figura 4 – Papel do professor na contemporaneidade.....	69

## SUMÁRIO

<b>A PROPOSTA ENTUSIASTA .....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1 – PAULO FREIRE: ENSINO DIALÓGICO E <i>DEMOCRÍTICO</i>.....</b>	<b>20</b>
<b>CAPÍTULO 2 – PERFORMANCE ARTE: PRODUZINDO RELAÇÕES.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1 MODO OPERATIVO AND: EU E VOCÊ VIVENDO JUNTOS.....</b>	<b>35</b>
<b>2.2 CONTATO IMPROVISAÇÃO: MEMBRANAS SENSÍVEIS.....</b>	<b>44</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>54</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>58</b>
<b>APÊNDICE I – RELATO ETNOGRÁFICO.....</b>	<b>61</b>
<b>APÊNDICE II – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM.....</b>	<b>71</b>



## A PROPOSTA ENTUSIASTA

Preenchida por uma imensa vontade de propor diferentes formas de ensinar e aprender, a performatividade me irrompe, genuinamente, e captura a minha atenção. Arrebatada, não posso (ainda que desejasse) deixar de olhar para ela. Já estou aqui! Já te observo, disponível e curiosa. O que você quer de mim? Não tenho pressa. Paro... e reparo... e *re-paro*... e torno a reparar, com calma e cuidado. Por óticas distintas, dependendo de onde deposito a minha atenção, consigo perceber a potência, a versatilidade e a amplidão da performatividade. Na medida em que dou espaço, ela adentra e ocupa os cantos, as curvas, os meios, as dobras e os buracos do meu pensar. A performatividade agora é imprescindível para mim quando o assunto é ensinar e aprender, sobretudo ensinar e aprender as artes da cena.

Neste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), me aventuro e dedico a pesquisar como engendrar outras formas de ensinar e aprender, tendo como base as práticas pedagógicas propostas pelo educador e filósofo, Paulo Freire, especialmente, em seu livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, que foi sua última obra publicada em vida. O ano da publicação original é 1996, porém, a versão lida e citada nesta pesquisa foi publicada em 2019, sendo sua 59ª edição. Também pretendo compreender de que maneira Performance Arte, Modo Operativo AND e Contato Improvisação podem contribuir para a construção de uma metodologia dialógica, democrática e crítica.

Essa metodologia híbrida nasce com o anseio ambicioso de ser universalizada, ou seja, embora meu recorte de vivência e experiência esteja no âmbito das Artes Cênicas, esse modo de ensinar tem a ver com a postura que a educadora escolhe assumir e performar em sala de aula, independente da área do conhecimento que ela domina e ensina. Ao longo de seu livro, Freire não limita ou direciona seus saberes para uma idade ou ano escolar específico, sendo sua prática destinada a todas as pessoas, uma vez que noções como liberdade, criticidade, democracia, autonomia, consciência, luta e ética são importantes na práxis do existir de qualquer pessoa humana. Arrisco dizer que quanto mais cedo as crianças forem incentivadas a construir seus próprios pensamentos e posicionamentos, desenvolvendo autonomia e criticidade e compreendendo as responsabilidades e consequências disso, mais facilmente formaremos adultas abertas, flexíveis, comunicativas, conscientes, justas, respeitadas, democráticas e críticas – dispostas a decidir, a escolher, a discordar, a questionar, a refletir, a contrapor e a lutar pelo que acreditam.

Sendo assim, me utilizei de licença poética para unir estas duas palavras muito presentes na prática de Freire, democrática e crítica, dando origem à palavra *democrítica* – que aparece no título desta pesquisa. Ainda, Demócrito de Abdera foi um filósofo grego pré-socrático que, por rir e gargalhar frequentemente, acreditando que o riso faz da pessoa um ser mais sábio, ficou conhecido como “o filósofo que ri”. Particularmente me identifico muito com essa característica salutar do filósofo. Freire também demonstra apreço pela alegria e pela esperança. Então, *democrítico* me parece uma palavra adequada, já que dialoga com algumas noções importantes da prática pedagógica de Freire e com o que me proponho a investigar aqui.



Colagem 1 – Retratos de Demócrito.<sup>1</sup>

Dentre as várias possibilidades disponíveis, optei por buscar uma forma de ensinar que navega, mergulha, caminha, voa e brinca com a união de quatro diferentes expressões teórico-práticas-performativas que problematizam e ressignificam a forma como as pessoas se relacionam – entre si e com a arte. Esses quatro eixos poético-argumentativos estão baseados em: *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire e *Modo Operativo AND*, de Fernanda Eugenio e João Fiadeiro e *Performance Arte e Contato Improvisação*. Vivenciando tais expressões teórico-práticas-performativas e percebendo o potencial didático que há em cada uma delas,

<sup>1</sup> Primeira e última fotos retiradas do Google Imagens – autoria não encontrada. Disponíveis em: <[https://www.google.com/search?q=retratos+de+dem%C3%B3crito&tbm=isch&ved=2ahUKEwjx68jk5abtAhVgG7kGHS60DegQ2-cCegQIABAA&oiq=retratos+de+dem%C3%B3crito&gs\\_lcp=CgNpbWcQA1AAWABg5TloAHAAeACAAQCI AQCSAQCYAQcAQtd3Mtd2l6LWltZw&sclient=img&ei=QRPDx7HHHuC25OUPru2wA4&bih=666&biw=1519&rlz=1C1JZAP\\_pt-PTBR923BR923&hl=pt-PT](https://www.google.com/search?q=retratos+de+dem%C3%B3crito&tbm=isch&ved=2ahUKEwjx68jk5abtAhVgG7kGHS60DegQ2-cCegQIABAA&oiq=retratos+de+dem%C3%B3crito&gs_lcp=CgNpbWcQA1AAWABg5TloAHAAeACAAQCI AQCSAQCYAQcAQtd3Mtd2l6LWltZw&sclient=img&ei=QRPDx7HHHuC25OUPru2wA4&bih=666&biw=1519&rlz=1C1JZAP_pt-PTBR923BR923&hl=pt-PT)> Acesso em: 29 de novembro de 2020. Segunda foto encontrada no site *Wikipédia*, autor Giuseppe Antonio Petrini. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Dem%C3%B3crito>> Acesso em: 29 de novembro de 2020. Efeito de cor utilizado pela autora deste TCC, a fim de singularizar as imagens que aqui aparecem.

procuro elaborar e assumir uma metodologia de ensino e aprendizagem libertadora e emancipadora que renove a dinâmica já estabelecida entre arte educadoras e educandas.

A meu ver, as transformações têm seus princípios na reforma das relações, logo, se pretendemos modificar a educação, precisamos rever e reconstruir a maneira como as relações de ensino e aprendizagem se dão nesse processo. Então, minha busca por metodologias performativas está alicerçada por observações teórico-práticas e experimentações performativas vivenciadas em primeira pessoa. Uma das escolhas estéticas e políticas que assumo neste TCC é utilizar os substantivos e artigos em concordância com o gênero feminino – as professoras, as educadoras, as alunas, as estudantes, as artistas, as *performers* – porque falar sobre mudanças relacionais é falar necessariamente sobre desconstruções de paradigmas e a minha intenção é reconhecer, valorizar, dar espaço e convidar as mulheres, especialmente, mas não somente, para este diálogo. Por ter nascido mulher e por me identificar com esse gênero, por ter a consciência do projeto de invisibilidade feminina que opera na História há anos, por acreditar que precisamos ocupar nossos lugares na comunidade artística e por querer representar-nos aqui.

Para facilitar a compreensão e permitir que construamos uma comunicação fluida, o presente texto foi dividido, além da introdução e considerações finais, em 2 capítulos. O primeiro capítulo se debruça sobre a Pedagogia da Autonomia, na tentativa de compreender as propostas feitas por Freire e criar caminhos para trazê-las de forma efetiva para a realidade do ensino e aprendizagem das artes da cena. O segundo capítulo se dedica às poéticas da performance arte e seus subcapítulos, em diálogo, abarcam práticas relacionais e performativas que muito me interessam: Modo Operativo AND e Contato Improvisação. É por reconhecer a nossa pequenez diante da grandiosidade de temáticas como essas, que a discussão será finalizada sem a menor pretensão de apreendê-las em suas totalidades, até porque imagino que isso seja impossível – é do tipo de busca que nunca se chega, pois quando conseguirmos capturar *isto*<sup>2</sup>, as próprias então já terão se transmutado e não mais existirão como as reconhecemos agora.

Performance se apresenta de formas múltiplas, despontando variáveis e infinitas possibilidades de interpretação. Segundo o diretor-encenador e professor da Universidade de Brasília (UnB) e orientador desta pesquisa, Fernando Villar (2003, p.72), “Essa amplitude conceitual pode provocar um desconforto com a abrangência desconcertante e escorregadia de

---

<sup>2</sup> Objeto que se deseja conhecer, entender, desvendar, descobrir, delimitar. Termo utilizado por Eugenio enquanto desenvolve suas práticas AND.

performance como conceito, como objeto de estudo, como gênero artístico ou como metodologia de crítica e pesquisa”. Já que o significante performance suscita incontáveis significados, é importante especificar a qual noção de performance e performatividade estarei me referindo ao longo do texto. Me alinhando ao pensamento de Villar (2009, p.186),

‘Performance’ abarca uma pletora desnorteante de ações, desempenhos, processos, procedimentos, experiências, vivências e atos cotidianos, sociais, culturais – artísticos e não artísticos. ‘Performance arte’ refere-se a uma intensa atividade de artistas de diferentes linguagens artísticas especialmente depois da segunda guerra mundial, com raízes nas Vanguardas Históricas das três primeiras décadas do mesmo século.

Assim sendo, para este trabalho e para o que intento com ele, foi necessário fazer um recorte e posicionar minha atenção diante daquilo que melhor dialoga com as minhas propostas metodológicas e conseqüentemente me desperta interesse: as performances artísticas. Então, utilizo novamente as palavras de meu orientador:

estou me atendo mais às performances artísticas; exposições ou ações declaradas publicamente como tais, ações conscientes, mesmo que liminais, construídas e organizadas por agentes que as mostrarão como opção profissional ou amadora, entrada franca, cobrando um ingresso ou distribuindo convite, em espaços ao ar livre, semi-abertos ou cobertos. (VILLAR, 2003, p.72).

Ao sublinhar os conceitos, não intento aqui restringir ou limitar nossas cognições, apenas considero necessário que nos localizemos no mesmo tempo e espaço, para que possamos bailar juntas. Então, a performatividade que menciono reporta-se ao modo como as *performers* operam (agem) durante suas performances artísticas. A performatividade, que me interessa, é o que surge quando performadoras performam.

Em sua tese de doutorado, Villar alinha-se à definição de performatividade do antropólogo e professor estadunidense Edward L. Schieffelin (1998, p.199 *apud* QUEIROZ, 2001, p.24): “a *dimensão expressiva da articulação estratégica da prática.*” Posto isso, utilizarei um exemplo de autoperformatividade ou autoperformance ou de uma corporificação das dimensões expressivas das estratégias de articulação da prática cotidiana realizada por mim: como em todo e qualquer ser humano, existe em mim fluir e fruir, impressões e expressões de masculinidade e feminilidade. A cada dia, a cada hora, a depender de diversos fatores distintos, uma das representações se torna mais expressiva e então é melhor percebida pela outra que me observa. Por ter nascido mulher e por me identificar com esse gênero, percebo que a feminilidade opera com maior presença na práxis do meu existir. Isto é, todos os dias performo feminilidade inconscientemente, porém, se for de minha vontade e intenção, posso retroceder-la, dando lugar à masculinidade, que será então melhor reparada, em detrimento da

feminilidade, embora as duas nunca se descolem por completo. Com isso, podemos perceber como os sentidos de performance se espalham e habitam espaços, brechas, rachaduras e fissuras que se alargam cada vez mais, sendo impossível identificar todos e, portanto, impossível agrupar e classificar o que é e o que não é *isto*.

Assim, se faz necessário delimitar: estou me referindo a um estado (o estado performativo) específico de ser e fazer no e com o mundo. Segundo Schieffelin, performatividade artística e pedagógica podem ser entendidas talvez como as dimensões expressivas e articulações estratégicas da prática artística e/ou pedagógica de quem performa, no palco e/ou em sala de aula. Esse estado tem a ver com a qualidade da atenção com que elas (as performadoras) observam, acolhem e se posicionam diante do observado. Em práticas artístico-performativas, de acordo com Josette Féral (2009, p.209), crítica francesa e professora aposentada da Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle, “o desenrolar da ação e a experiência que ela traz [...] são bem mais importantes do que o resultado final obtido.”. A maneira como a performadora está sendo, percebendo, absorvendo, processando, agindo e reagindo é viabilizada pela performatividade. Então, performatividade tem a ver com presença; tem a ver com experienciar e saborear o fruir e o fluir no momento presente, no aqui e no agora, intervindo no mundo e se relacionando com ele, de maneira consciente, crítica, artística e provocativa.

O conceito de performance arte, tal qual o conhecemos hoje, veio para nomear uma série de práticas artísticas – das Vanguardas Históricas (que se situam entre os últimos anos do século XIX e as três primeiras décadas do século XX) e das décadas seguintes – que até a década de 1970 não haviam sido intituladas ou agrupadas como *performance art*. Performance arte como gênero artístico pode ser entendida melhor se utilizarmos as definições sobre *performers* e a arte das performances sintetizadas por Patrice Pavis (2017, p.225):

*o performeur*, ou seja, o ‘performador’, não desempenha um papel, ele não imita nada, mas realiza ações e é muitas vezes o próprio objeto de sua apresentação, verbal ou gestual. [...] a arte performática é uma prática [...] à margem muitas vezes da ‘alta cultura’, em reação a um teatro de texto e de repertório que é sentido como estando pouco em harmonia com os novos tempos.

É importante explicitar algo antes de prosseguirmos. A ideia motriz desse TCC se manifestou em mim há mais de três anos, no segundo semestre de 2017, enquanto cursava o meu quarto semestre de Bacharel em Artes Cênicas na Universidade de Brasília. Fui interpelada de maneira muito generosa pela performadora e professora substituta do CEN-UnB, Juliana Liconti, e pela atriz-performadora e professora do departamento, Simone Reis. Este encontro transformou radicalmente os meus quereres, direcionando os meus interesses para o estudo da

performance arte e conseqüentemente trazendo a performatividade para a minha vida. Ambas as professoras, cada uma a sua maneira, me atravessaram enquanto apresentavam modos atípicos de experienciar o estar no mundo e o viver. Suas metodologias táteis-sensíveis e plásticas-perceptivas e versáteis-porosas e flexíveis-abertas me movimentaram numa busca de identificação do meu eu e minhas potências com as trocas possíveis entre indivíduo (eu) e coletivo (nós-outros) e espaço (tudo que nos cerca). Foi durante este período de intervenções urbanas e experimentações dramático-performativas em sala que conheci o Modo Operativo AND (MO\_AND), que é fruto das inquietações compartilhadas e friccionadas entre a antropóloga e multiartista Fernanda Eugenio e o coreógrafo, *performer* e professor parisiense João Fiadeiro. Investigando e explorando suas inquietações acerca das *práticas de encontro e como viver juntos sem ideias*, Eugenio e Fiadeiro elaboram um conjunto de *ferramentas-conceito e proposições-jogo* que são extremamente e essencialmente performativas.

O AND Lab – Centro de Investigação em Arte-Pensamento & Políticas da Convivência – é uma plataforma de pesquisa praticada que se dedica ao desdobramento contínuo, à transmissão e partilha e à aplicação do Modo Operativo AND (MO\_AND), uma metodologia para a investigação experiencial da relação e da reciprocidade [sic], de cunho ético-estético e político [...] Funcionando como lugar comum para a convergência entre arte e pensamento, teoria e prática, modos de existência e modos de criação, o AND Lab opera no encontro entre as duas inquietações transversais – como viver-juntxs? e como não ter uma ideia? – que resumem a filosofia habitada do Modo Operativo AND.<sup>3</sup>

O trabalho de Eugenio e Fiadeiro foi apresentado por Juliana Liconti como referência e meio viabilizador das práticas propostas por ela em sala de aula. O nome dado ao jogo traz a palavra em inglês *AND*, que significa “e”: conjunção aditiva na língua portuguesa com sentido de soma, adição. No jogo, como na vida, é interessante buscar e priorizar relações e tomadas de decisões que sejam abertas e explícitas. Isto é, que nos coloquemos, explicitando o que intencionamos, mas que estejamos também abertas para modificações e transformações e adaptações e com-posições. “O conectivo E (AND), que dá nome ao centro de investigação e ao modo operativo com o qual trabalhamos, sintetiza uma abordagem que não se baseia nem no saber (a lógica do É) nem no achar (a lógica do OU), mas no sabor e no encontrar (a lógica do E).”<sup>4</sup> A ideia é nos posicionarmos diante da outra de forma acolhedora e agregadora sem

<sup>3</sup> Texto retirado do site “CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE-PENSAMENTO & POLÍTICAS DA CONVIVÊNCIA”. Disponível em: <<https://www.and-lab.org/and-lab-institucional/and-lab>> Acesso em: 29 de novembro de 2020.

<sup>4</sup> Texto retirado do site “CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE-PENSAMENTO & POLÍTICAS DA CONVIVÊNCIA”. Disponível em: <<https://www.and-lab.org/and-lab-institucional/and-lab>> Acesso em: 29 de novembro de 2020.

esconder e abafar nossas próprias escolhas. Além disso, é importante que nos posicionemos em relação à outra, somando e agregando posicionamentos, inserindo “es”, ao invés de segregar, desconsiderar, *sobre-por*. O “e” está presente inclusive na criação da investigação em si que, segundo Eugenio e Fiadeiro (2013, p.222, grifo nosso), “desdobrou-se a partir do *encontro entre dois modos de fazer* – o do etnógrafo e o do coreógrafo. Ou, mais precisamente, a partir do encontro entre duas inquietações [...]”. É evidente que a discussão é muito mais complexa e profunda, por isso teremos um subcapítulo mais à frente para falar especificamente sobre Eugenio e Fiadeiro e o *jogo das perguntas*.

Foi também com essas educadoras que compreendi um pouco sobre a potência mobilizadora que a performance arte tem, vivenciando e presenciando em primeira pessoa. Pude perceber que é possível provocar uma paragem – ou uma suspensão da ação – a partir do momento em que irrompemos o modo operativo habitual das pessoas e as desmecanizamos e desautomatizamos e desacostumamos. No livro *Estética Relacional* (2009), Nicolas Bourriaud, curador e crítico de arte francês, desenvolve a ideia de que esta potência que a arte contemporânea tem de deslocar as relações e problematizar o estabelecido é um *projeto político*. Dessa forma, pode-se considerar que o modo operativo AND é também um movimento ativista ou, como prefere a professora da Universidade de São Paulo (USP), Silvia Fernandes (2013), um movimento *artivista*, porque pretende sensibilizar as perspectivas das pessoas perante suas relações (pessoa e pessoa, pessoa e objeto, pessoa e mundo, pessoa e objeto e mundo...). Meu encontro com tais professoras gerou efeitos que continuam a reverberar positivamente em mim.

Além de estudar, observar e realizar performances artísticas, pude explorar esta busca por interatividades anormais dançando Contato Improvisação (CI). O CI foi nomeado, amplamente explorado e desenvolvido pelo dançarino e coreógrafo estadunidense Steve Paxton, em meados da década de 70, nos Estados Unidos. Ele tinha a ideia de promover uma dança democrática que tivesse como pré-requisito primeiro e único o corpo, seja ele como for. A democratização da dança era um de seus objetivos essenciais. O nome Contato Improvisação diz exatamente sobre o que se trata a dança: duas ou mais pessoas em contato psicofísico enquanto improvisam movimentos conjuntamente. A dançarina e professora do Curso de Dança da Universidade Federal de Goiânia (UFG), Ana Alonso Krischke, caracteriza CI de forma preciosa e minuciosa e cautelosa, confirmando o quanto essa dança se conecta e dialoga com as propostas de metodologias performativas e suas relações democráticas e porosas:

Contato Improvisação é uma prática corporal de improvisação com foco na relação. Inspira-se no encontro entre as pessoas para além das palavras, em que a lógica e o significado não estão predefinidos em termos de movimentos. O que vai definí-los [*sic*] são os corpos e o meio que compartilham. Jogos de

equilíbrio, apoio, fluxo de movimento e colaboração para que o movimento entre os corpos aconteça são comuns. Cumplicidade, confiança e intuição são fatores importantes desenvolvidos nessa prática, porque há interesse de acessar ‘um outro eu mesmo’, ‘o outro’ e ‘um outro acontecimento’ e disso se revelar o inesperado, pois se busca experimentar na relação liberdade frente a certos predeterminismos sociais. A prática do Contato Improvisação promove, em geral, transformação do uso do corpo e do fluxo do movimento, e se dá em íntima interdependência dos corpos no diálogo. Com isso, cria comunicação com a oportunidade de, ao mesmo tempo, jogar com paradigmas socioculturais e também recriar o mundo, por meio do diálogo de interações a cada encontro.<sup>5</sup>

De forma semelhante, o dançarino canadense e professor de dança Andrew Harwood ressalta que:

Contato Improvisação é um sistema de movimento baseado na comunicação entre dois ou mais corpos em movimento e seu relacionamento combinado com as leis físicas que governam sua moção. É também um lugar de encontro sagrado e de inspiração que traz à tona uma verdade física/emocional com respeito a um momento partilhado de movimento que deixa os participantes informados, centrados e avivados. Fazer Contato com outro ser implica forjar um universo onde nós podemos empreender riscos, intercâmbio, comunicação e testemunho. É um cruzamento fértil onde habilidade, instinto e imaginação poética convergem. Neste trabalho, o corpo deve aprender a abandonar uma certa qualidade de voluntariedade a fim de estar aberto para novas sensações e experimentar o fluxo natural de movimento.<sup>6</sup>

Fazendo minhas as palavras do diretor teatral e professor do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Matteo Bonfitto (2013, p.29), com o CI fui inserida “em uma posição não de decifrador e/ou intérprete, mas de participante e de criador de processos que me mobilizaram através de constantes deslocamentos perceptivos.” Enquanto habitava e habito a dança, me desafiei e desafio a suspender o impulso de racionalizar e decodificar e categorizar: modo operante usual que protagoniza e rege os pensamentos e comportamentos de grande parte dos seres humanos modernos. Como Bonfitto (2013, p.50-51), “Busquei assim adotar uma atitude de porosidade que tenta não censurar ou julgar, que tenta simplesmente captar e absorver os estímulos produzidos por aqueles seres humanos que se encontravam naquele contexto, naquele espaço.” Na dança<sup>7</sup> e no *jogo das perguntas*, de Eugenio e Fiadeiro, os objetos e o ambiente também suscitam estímulos que podem provocar

---

<sup>5</sup> Fala de Ana Maria Alonso Kriskche disponível em: <<https://www.mucina.com.br/ci>> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

<sup>6</sup> Fala de Andrew de Lotbinière Harwood disponível em: <<https://www.mucina.com.br/ci>> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

<sup>7</sup> Para conhecer melhor o Contato Improvisação e um de seus propositores-sintetizadores, assistir aos vídeos disponíveis em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1gE-MSZMsWw>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=4yPdDdGwIGo>> Acesso em: 17 de outubro de 2020.



interações e alterações, sendo integradas às ações dos viventes, caso estes estejam disponíveis. Eugenio e Fiadeiro (2012, p.67-68) dizem que:

O encontro só é mesmo encontro quando a sua aparição acidental é percebida como oferta, aceite e retribuída. [...] Muitos acidentes que se poderiam tornar encontros, não chegam a cumprir o seu potencial porque, quando despontam, são tão precipitadamente decifrados, anexados àquilo que já sabemos e às respostas que já temos, que a nossa *existência* segue sem abalo na sua cinética infinita: não os notamos como inquietação, como oportunidade para reformular perguntas, como ocasião para refundar modos de operar.



<sup>8</sup>Foto 1 – Oficinas de CI- “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica”

Foto tirada por Humberto Araújo, profissional responsável pelo registro fotográfico do evento “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica”, que ocorreu em Brasília entre os dias 18 de julho e 5 de agosto de 2018, no Centro de Dança do Distrito Federal, integrando diversas oficinas de Contato Improvisação. Na foto, eu sou a pessoa que ocupa o canto extremo esquerdo.

Por esses vieses, explorei e exploro novas possibilidades de ser e agir no e com o mundo, testei e testo minhas habilidades de adaptação, procurei e procuro assumir uma postura consciente e atenta, abrindo espaço para o novo, para os não-saberes, para a *experiência*. A experiência a qual me reporto é àquela definida pelo pedagogo espanhol e filósofo e professor da Universidade de Barcelona, Jorge Larrosa Bondía (2002, p.20-28): experiência é (algo externo) que chega até mim e que, a depender do meu estado de padecimento e disponibilidade e abertura e receptividade, *me* atravessa, *me* passa, *me* acontece, *me* toca. Ela é pessoal e singular e formadora e transformadora e irrepitível e intransferível. O sujeito da experiência, segundo Bondía, é aquele que está disposto a sofrer e receber e ser paciente e ser ponto de

<sup>8</sup> Essas fotos foram retiradas do Facebook e estão disponíveis em: <[https://www.facebook.com/dfimprovisadanca/photos/?ref=page\\_internal](https://www.facebook.com/dfimprovisadanca/photos/?ref=page_internal)> Acesso em: 29 de novembro de 2020. Todas as pessoas que aparecem nas fotos autorizaram a utilização de suas imagens. O documento que declara a autorização de uso de imagem está anexado no Apêndice II deste TCC.

chegada e território de passagem. A performer e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Eleonora Fabião (2008, p.237) complementa, sugerindo que a experiência implica *travessia*, gera *o corpo pré e o corpo pós-experiência*, sendo necessariamente transformadora. Ainda, Fabião (2008, p.237-238) faz uma análise potente, com a qual me identifico e trago para minha prática, sobre os corpos: “são sistemas relacionais abertos, altamente suscetíveis e cambiantes.”

Para mim, Performance Arte, Modo Operativo AND (M.O AND) e Contato Improvisação (CI) têm em comum o interesse indispensável pelo relacionar-se e o que se manifesta disso, que baseia e conduz e fomenta seu próprio existir, e é esse o meu interesse e foco. Segundo Bourriaud (2009, p.61-62):

a interatividade não é uma idéia nova... A novidade está em outro lugar. Ela reside no fato de que essa geração de artistas não considera a intersubjetividade e a interação como artifícios teóricos em voga, nem como coadjuvantes (pretextos) para uma prática tradicional da arte: ela as considera como ponto de partida e chegada, em suma, como os principais elementos a *dar forma* à sua atividade.



Colagem 2 – Oficinas de CI- “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica”

Foto tirada por Humberto Araújo. Observando as fotos de cima para baixo, da esquerda para a direita, eu sou a pessoa que ocupa o primeiro plano da imagem, dona do pé enfaixado e do pulso com prendedor de cabelo e, por último, a pessoa que ocupa o canto esquerdo da imagem.

Porém, mesmo vivenciando e sendo alimentada e contemplada por toda essa arte, algo ainda me faltava... Mais tarde, já no quinto semestre, fui agraciada novamente com um encontro mágico e essencial. A educadora Roberta Matsumoto cruzou o meu caminho enquanto eu atravessava um momento de muitas incertezas e indecisões (diria até de desistência). Ela orientou a elaboração do meu projeto de TCC e foi aí que o meu objeto de estudo se fez conhecido. Me reconheci e identifiquei enquanto observava o seu fazer impecável, o seu esmero em ensinar, a sua paixão e pujança em me fazer aprender verdadeiramente e produzir autonomamente. O estado de padecimento que habitamos durante aquele semestre foi primordial para que eu então fizesse a minha decisão: falarei sobre educação e performatividade, por necessidade, por vontade, por amor e curiosidade.

Está feito! Segundo semestre de 2018 é quando inicio meu sexto semestre na UnB, como estudante de Licenciatura em Artes Cênicas. Com outras perspectivas e incumbências, me sinto instigada e estimulada e provocada e desafiada a fazer e *ser mais*, direito inerente ao ser humano, segundo Freire (2019). Ao longo da jornada, em meio aos meus muitos questionamentos, indagações e desejos, a professora e contadora de história Ângela Café me aparece, sendo a quarta mulher brilhante a me dar motivos para prosseguir fazendo arte e fomentando a educação brasileira. Café desenvolveu dentro de si uma maneira muito própria e autêntica e eficiente de *professorar*. Me encanta sua coerência, sua coragem, seu ímpeto, sua indignação (necessária para promover mudanças), sua determinação, sua segurança e sua solidez. Solidez não no sentido de imobilidade e rigidez, mas na ética expressa na prática docente. De acordo com Freire (2019, p.35), uma professora que tem cuidado e empenho para diminuir a distância entre o que diz e o que faz sabe que “as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem.” A maneira como ela guiou e facilitou as aulas gerou efeitos positivos em basicamente todas as estudantes de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1. Acompanhando sua dinâmica emancipadora de ensinar, tive ainda mais vontade de desenvolver minha própria metodologia, buscar meus próprios caminhos para engendrar um ensino *democrático* das artes da cena.

Desde então, venho construindo minha identidade professoral e talvez essas professoras não saibam o tamanho da influência que exerceram e exercem em minha vida pessoal e em minhas decisões profissionais (como atriz e como educadora de artes). A meu ver, a performatividade (inundando e habitando e regendo suas práticas docentes) é justamente o que as permeia e conecta. O que se desvela em suas posturas e escolhas e posicionamentos é a presença, a inteireza e a disponibilidade; é a capacidade de acolhimento, aproveitamento e

transformação do que desponta no aqui-agora. Todas permitem e incentivam que as estudantes interajam e componham as aulas e que façam parte e façam escolhas e se posicionem e decidam e assumam e desenvolvam a criticidade. Dessa forma, Freire diz (2019, p.39) “A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. As professoras percorrem caminhos e propõem dinâmicas nas quais as estudantes vão se tornando protagonistas e responsáveis por seus próprios processos de aprendizagem. As professoras performativas reconhecem a importância da autonomia e por isso encorajam “que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de *receptor* da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 2019, p.121).

Fazendo uma analogia entre a performance artística e a prática docente, as 4 professoras (performadoras) inspiradoras que mencionei anteriormente preparam seus planejamentos de aula (programas performativos) e os realizam em sala de aula (espaço onde a ação acontece) e na interação com as educandas (partícipes) a aula (performance) ganha vida. Ou seja, ainda que a professora se planeje, é importante (assim como para a performadora) que ela esteja aberta ao acaso, disponível e flexível, pois o seu fazer se realiza justamente na troca, na relação com a outra. A relação entre estudante e professora e o que elas conseguem gerar e produzir e sentir e experienciar juntas desperta um processo único de ensino e aprendizagem e é neste tipo de processo que estou interessada: *democrático* e justo e honesto e aberto e flexível e poroso e emancipador e agregador e edificador e libertador e generoso e afetuoso e sobretudo respeitoso.

Ainda, me utilizando de outra analogia, gosto de pensar na construção de uma metodologia de ensino que seja como o curso de um rio. No caso da presente pesquisa, a performatividade e, portanto, a noção de relacional, seriam representadas pelas nascentes, que originam tudo. Essas nascentes banham todos os demais afluentes (CI e M.O\_AND e Performance Arte) ligando-os e gerando uma comunicação interdependente entre eles até que desembocam no mar, alimentando-o constantemente. A imagem do rio que segue em direção ao mar ilustra a metodologia performativa que tanto menciono aqui. Tal como os rios e o oceano, as metodologias performativas estão em constante movimento de renovação. De acordo com o princípio da impermanência e a consciência do inacabamento de que fala Freire (2019), estamos todas em constante transformação e construção, sendo impossível plasmarmos-nos, pois a cada instante algo diferente acontece, modificando-nos. O processo de aprendizagem não para – ele nunca se dá por concluído ou finalizado. A formação e a educação dos seres humanos está sempre se dando, em processo. Nunca sabemos em que momento *algo* irá nos irromper e,

portanto, interromper. Experiência é aquilo que *me* passa, que *me* atravessa, e *isto* só acontece uma vez, em cada vez, pois toda *experiência* é única e irrepetível, bem como pessoal e intransferível.

As próximas páginas e capítulo desta pesquisa se dedicarão a esmiuçar o livro *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019), de Freire, trazendo um compilado de perspectivas entusiastas em relação à educação no Brasil e as várias estratégias metodológicas que educadoras podem assumir para dar conta das problemáticas que o ensino oferece, tornando-o mais atrativo, efetivo e justo. Observando a prática de Freire, pode-se aferir que, assim como a metodologia, o próprio processo de ensino e aprendizagem pode ser visto como o curso de um rio. A nascente seria a estudante, é dela que parte a vontade de aprender, pois todo e qualquer conhecimento só pode ser assimilado caso o sujeito aprendiz queira e permita. Nesse sentido, a professora representa um papel importante, cursando os caminhos e as bifurcações possíveis do rio junto com a estudante: orientando, instigando, facilitando, e provocando-a durante a trajetória. Assim, as professoras aprendem a reconhecer e potencializar os conhecimentos que as estudantes já têm e incentivam novas descobertas, a fim de que elas se encontrem com o seu propósito – onde eu estou e para onde intenciono ir?

## **CAPÍTULO 1 – PAULO FREIRE: ENSINO DIALÓGICO E DEMOCRÁTICO**

Em seus estudos e práticas da performance arte, Eleonora Fabião (2013) propõe a elaboração de programas performativos. O programa performativo funciona como um mapa de ações a serem realizadas. Uma proposta. Um objetivo-guia. Um fio condutor. Um movedor. Um dispositivo que inicia, dispara e desperta os acontecimentos seguintes. Ele é a base que dá lugar para que a experiência aconteça. Levando isso em consideração, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019), de Paulo Freire, funciona como um guia para a presente pesquisa, embasando e viabilizando todos os levantamentos que serão feitos aqui acerca de educação e performance. É de suma importância que fique explícita a influência teórico-prática que o autor exerce em minhas escolhas, pensamentos e posicionamentos como arte educadora.

A obra apresenta saberes que são considerados, por Freire, como indispensáveis às educadoras críticas em suas práticas docentes. Ele está dividido em 3 capítulos e cada capítulo conta com 9 breves subcapítulos. Gostaria de apresentar alguns dos nomes dados aos

subcapítulos, pois, para quem ainda não leu – e para quem já leu – o livro em questão, esses nomes funcionam como um ótimo resumo dos pontos abordados por Freire. “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige estética e ética”; “Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo”; Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”; “Ensinar não é transferir conhecimento”; “Ensinar exige consciência do inacabamento”; “Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando”; “Ensinar exige apreensão da realidade”; “Ensinar exige alegria e esperança”; “Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível”; “Ensinar exige curiosidade”; “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”; “Ensinar exige liberdade e autoridade”; “Ensinar exige tomada consciente de decisões”; “Ensinar exige saber escutar”; “Ensinar exige disponibilidade para o diálogo”.

Desses saberes indispensáveis, destaco as palavras criticidade, estética, ética, risco, novo, conhecimento, consciência, autonomia, realidade, esperança, mudança, intervenção, liberdade, decisões, escutar e diálogo. Essas palavras são potentes quando estão isoladas, mas quando as percebemos como partes que integram um todo – a metodologia de ensino – elas se mostram como perfeitas aliadas que se encaixam, se edificam, se agregam e se co-engendram.

Conheci tardiamente o trabalho de Paulo Freire, apenas no segundo semestre de 2018, ao longo da Disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1, ministrada por Ângela Café no Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília (CEN- UnB). Porém, posso dizer que foi amor à primeira vista. A professora representava/representa um exemplo vivo da poética e prática de Freire. Sua postura como educadora e a dinâmica proposta por ela em sala de aula apresentavam/apresentam uma afinidade imensa com os saberes abordados por Freire em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2019). A identificação com essa forma específica de ensinar e aprender arte foi imediata e fluida, pois ela se comunica diretamente com o que intenciono para mim como atriz, professora e ser humano. Vou além, essa forma de ensinar e aprender se comunica com o que desejo para o mundo no que diz respeito aos relacionamentos, sejam eles fraternais, amorosos, profissionais ou espirituais e no que diz respeito aos processos todos de aprendizagem e evolução e amadurecimento de todas as pessoas.

A escrita de Freire é demasiadamente eloquente e acessível. É impressionante sua capacidade de expor pensamentos amplos e reflexões complexas de maneira simplificada e certa. O autor cria pontes, aproximando-se de suas interlocutoras. É justamente essa sensação que tive enquanto lia seu livro que quero gerar em sala de aula, oportunizando relações

horizontais e circulares e abertas e flexíveis e democráticas e instigantes e justa e inspiradora, entre as estudantes, que estão em busca de seus caminhos e de pertencimento, e eu, arte educadora, igualmente em busca de meus caminhos e de pertencimento.

Existem quatro questionamentos, introduzidos por Café (2015, p.4), que se fazem presente em minhas reflexões sobre a prática educativa e relacional: “Que aluno eu tenho? Como eu quero e posso contribuir na formação deste aluno? Que sociedade eu tenho? Que sociedade eu quero ajudar a construir?”. Café (2015, p.3) reconfigura as perguntas: “Quem é a pessoa humana que temos formado? Quem é a pessoa humana que queremos formar? Qual a sociedade temos? Qual a sociedade queremos?”. Me dedicando a compreender e a achar respostas possíveis para tais perguntas, consigo me aproximar do lugar onde estou e ocupo e das direções que pretendo seguir, apontando minhas intenções. Durante um curso, sobre metodologias ativas, do qual participei, em julho de 2020, Janaína Mourão, educadora e fundadora da EducaEthos – escola de formação humana – que estava ministrando o curso, reforçou a importância de situarmo-nos no espaço-tempo: saber qual é nosso ponto de partida e visar um norte, para então traçarmos e trilharmos uma trajetória. Segundo a educadora, precisamos definir os nossos objetivos de aprendizagem, que devem fazer conexão com as realidades das estudantes, já que o foco do processo de aprendizagem deve estar nelas e não na educadora. Dessa forma, não existe educação sem diálogo, reciprocidade, troca ou partilha. Tem de haver envolvimento de ambas as partes, pois elas são igualmente necessárias e fundamentais. Segundo Freire (2019, p.59), a dialogicidade verdadeira é aquela em que “os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo no respeito a ela [...]”

Já que preciso começar de *algum lugar* para então alcançar *algum outro lugar*, utilizo as seguintes palavras de Freire (2019, p.24), “ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” Educar, para mim, é exatamente sobre isto: viabilizar, possibilitar, oportunizar e potencializar. Diferente do que se instaura com grande frequência em sala de aula, para que o processo de ensino e aprendizagem seja construído (é importante dar enfoque na elaboração *disto* que não é algo que já vem pronto para ser consumido/adquirido/decorado) de maneira eficiente e justa, o foco não pode estar na figura da professora e sim na figura da aluna. Isso significa que para a estudante *a coisa* como um todo tem de fazer sentido e a própria estudante precisa conseguir criar significados para aquilo que está sendo aprendido, se não o aprendizado efetivo não se fará presente. Com aprendizado efetivo me refiro àquele que se torna realmente parte da aprendiz, aquele que supera a repetição/reprodução inicial (que é comum e natural) e passa a ser fruto de reflexões críticas e



posicionamentos conscientes. Em conformidade, Freire (2019, p.26), afirma que para que um aprendizado seja válido, a aprendiz precisa se tornar capaz de refazer ou recriar o ensinado e, para aprender, ela precisa apreender o ensinado.

As perguntas lançadas por Café suscitam reflexões que pretendem conhecer a educação do sentido macro para o micro e construir a educação do sentido micro para o macro, mas entender para construir e construir para entender me parecem processos indissociáveis. Acredito que esses processos de construção e desconstrução e (re)construção se dão de maneira constante e, por isso, Freire (2019, p.35) fala sobre compreensões e interpretações profundas que reconhecem e assumem a possibilidade e o direito de decidir e mudar de posição. Formular opiniões diferentes e se reposicionar faz parte da criticidade e da ética profissional, pois tem a ver com a reavaliação e a autorreflexão, indispensáveis a toda e qualquer professora *democrática*. Caso contrário, na ausência de autorreflexão, a professora estará apenas reproduzindo metodologias e sistemas já existentes, pré-moldados, que são muitas vezes injustos, ineficientes e descabidos. Então, podemos transformar a realidade ou reproduzi-la por meio da educação, porque, segundo Café (2015, p.3), a sociedade é gerada e ao mesmo tempo geradora da educação, ou criatura e criadora, ou determinante e determinada.

Em entrevista, realizada por mim no dia 11 de abril de 2019, às 18:00h, com a professora Café, no CEN- UnB ela pronunciou a seguinte frase – que está gravada em áudio – “Principal coisa: entenda seus alunos, de onde eles falam, quem são eles, o que eles querem [...]. Eu tenho que respeitar os alunos. Eu acho que o que eu mais posso ensinar é respeito.” Tal pensamento de Café, que se manifesta explicitamente em sua prática, está em conformidade com os ensinamentos pedagógicos de Freire. O verbo apreender se faz possível quando há uma aproximação entre a *coisa* e o *sujeito*. Quando a *coisa* tem sentido e significado, quando se aproxima da realidade vivida pelo *sujeito*, aí então temos um espaço favorável para que a apreensão do *objeto* pelo *sujeito* aconteça de fato. Nesse sentido, me alinho às colocações do filósofo e professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, José Carlos Libâneo (1992, p.38-44): os conteúdos abordados em sala, sendo indissociáveis das realidades sociais das estudantes, devem ser vivos e concretos. A dinâmica de ensino e aprendizagem, portanto, estará pautada nos interesses das estudantes, relacionando-se com suas experiências vividas e as confrontando com os saberes trazidos de *fora*. Esse fora pode ser entendido, como sugere Freire (2019, p.42), por um “*tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu*.” Ou, como sugere Bondía (2011, p.5), “outra coisa do que aquilo que eu digo, do que aquilo que eu sei, do que



aquilo que eu sinto, do que aquilo que eu penso, do que eu antecipo, do que eu posso, do que eu quero.”

Em meu entendimento, quando Café afirma que os professores precisam ouvir o que os alunos querem, ela expressa em sua prática uma preocupação e um cuidado na superação da educação verticalizada, classificatória, taxativa, punitiva, competitiva e excludente. Para gerar uma educação flexível e emancipadora e dialógica e *democrática*, é preciso primeiro entender que o outro é alguém que se difere de mim, que tem vontades, desejos, necessidades e interesses próprios, que são, por sua vez, expressos, requeridos e assimilados de maneiras também diferentes das minhas. Mas esse levantamento não é só sobre aproximação, mas sobre respeito e valorização das individualidades e especificidades de cada ser. Não se pode hegemonizar uma turma, massacrando as diversas e diferentes personalidades e expressividades (e performatividade) ali existente.

De acordo com a metodologia que estou buscando e com o tipo de educação na qual eu acredito, ensinar não pode ser sobre transferir conhecimento, bem como aprender não pode ser sobre replicar informações pré-moldadas por outrem. Mais uma vez, me alinho ao pensamento de Freire (2019, p.28), quando ele diz que as educandas, no processo de aprendizagem, vão se tornando sujeitos da construção e da reconstrução do saber, assim como as educadoras, que são igualmente parte desse processo. Segundo ele, é quando essa relação acontece que podemos perceber as condições verdadeiras de aprendizagem. Imagino que com “verdadeiras condições” ele sugere que em outras condições, o ensino pode cair na mesmice da educação bancária e burocrática, que é contestada e contraposta pelo autor e por esta pesquisa. Freire (2019, p.34) fomenta a discussão, dizendo que “É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.”

A educação potencializa o que temos de particular e único. É por meio da educação que consigo edificar as minhas ideias, me posicionar diante do mundo e me fazer entender pelo externo. É aprendendo a me comunicar que posso evitar uma guerra, é aprendendo a me posicionar que posso salvar uma vida. Somos parte de um todo e a cada dia que passa percebo como essa rede é interligada e como cada ponto tem a capacidade de influenciar todo o resto. Ensinar é um ato político tal como aprender. Logo, se a educação é uma forma de intervenção, como eu quero intervir no mundo? Que tipo de mudanças eu quero gerar ou apoiar? A ideia de imparcialidade inexistente aqui. Segundo Freire (2019, p.100, grifo nosso), “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim

uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre *isto* e *aquilo*”. Então, talvez a minha escolha enquanto mulher e atriz e fazedora de arte e movedora de ideias criativas e produtora de conhecimento e estudante de licenciatura em Artes Cênicas e futura docente seja ser “e”. A minha escolha entre *isto* e *aquilo* talvez seja exatamente o conectivo que intercepta e liga um isto e um aquilo. Gosto de experimentar o hibridismo e a junção e a soma e a interrelação e a *justa-posição-entre*.

Uma vez que a professora compreende seu próprio processo pedagógico, ela se torna capaz de contribuir positivamente nos processos de humanização e construção da identidade das alunas, percebendo então que, de acordo com a professora da USP Selma Pimenta (1996, p.75), “*professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades tecno-mecânicas.*” Logo, dentro dessa perspectiva, a dinâmica deixa de ser entre *aqueles que sabem tudo e por isso ensinam aos que não sabem nada e por isso aprendem*. Nesse processo, Freire destaca a importância da curiosidade epistemológica, que é diferente da curiosidade ingênua, uma vez que se trata da superação rigorosamente metódica do senso comum pela produção de conhecimento científico por meio da criticidade e autonomia:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2019, p.33).

Retomando o primeiro parágrafo que inicia este texto, é possível perceber que a mola motriz que impulsiona esta pesquisa é a curiosidade epistemológica que me faz perguntar e querer descobrir sempre mais e mais sobre a performatividade e seus desdobramentos no âmbito da educação artística. A curiosidade gerou o questionamento e, portanto, a necessidade da busca e da pesquisa por solucionar minhas indagações. Freire (2019, p.34), traça um paralelo entre a curiosidade que nos move e a ética, já que como estudantes e pesquisadoras e seres histórico-sociais, temos ainda mais responsabilidade para com a sociedade: “nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.”

A ideia de *estar sendo* traz consigo a noção de inacabamento e inconclusão; da busca infinita por *algo* que nunca se chega, pois este algo está sempre um passo ou um segundo à frente de nós. Já que a cultura e a educação são formadas e formadoras da sociedade e a sociedade é formada e formadora da cultura e da educação, os processos de transformação cultural e educacional da humanidade são constantes e ininterruptos. Isso significa que somos,

segundo Freire (2019, p.50), seres naturalmente inconclusos e devemos nos tornar conscientes disso. Assim, esta metodologia performativa que estou buscando não é pensada para ser utilizada ou aplicada como um sistema, fórmula ou método que sirva e funcione. Esta metodologia pretende ser uma construção orgânica e eterna de elementos educacionais agregadores que se somam e renovam a maneira própria de ensinar. O que me interessa é criar e vivenciar uma metodologia de ensino que seja viva, que aconteça, reaja e reverbere no presente – por isso a performatividade se faz essencial aqui.

A prática educativa de Freire me parece essencialmente performativa à medida que busca se conscientizar e se aproximar da realidade micro e macro em que está inserida e agir – com ética, criticidade e autonomia – diante do que percebe. Sua performatividade se expressa em seus questionamentos, intervenções, proposições; em seus “sins” e “nãos”; em suas ações. Logo, Freire é um educador-performador. Sua prática, sua metodologia, é em si performática. Segundo Fabião (2013, p.5-6, grifo nosso),

Através da realização de programas, o artista desprograma a si e ao meio. Através de sua prática acelera circulações e intensidades, deflagra encontros, reconfigurações, conversas, como diz Pope.L, ‘faz coisas acontecerem’. Através do *corpo-em-experiência* cria relações, associações, agenciamentos, modos e afetos extra-ordinários. Performances são composições atípicas de velocidades e operações afetivas extraordinárias que enfatizam a politicidade corpórea do mundo e das relações. O performer age como um complicador, um desorganizador; cria para si um Corpo sem Órgãos ao recusar a organização dita ‘natural’, organização esta evidentemente cultural, ideológica, política, econômica. Um performer pergunta sobre capacidades e possibilidades do corpo; sobre pertencimento, exclusão, mobilidade, mobilização; pergunta: de quem é esse corpo? a quem pertence o meu corpo? e o seu? É um destabilizador profissional [...]

Me interessa fazer sempre conexões entre performances artísticas e metodologias de ensino, assim como entre performadoras e professoras. Portanto, percebo as considerações seguintes de Freire (2019, p.47) quase como a enunciação de um programa performativo que ele escreveu para si: “Quando entro em sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – *a de ensinar e não a de transferir conhecimento.*” Seu estado de presença, de performatividade e educabilidade é o que viabiliza e oportuniza as relações horizontalizadas e *democráticas* que se criam e se instauram em sala. Ainda, ele fala sobre a importância de nós – professoras – sermos testemunhas vivas de nossas teorizações, ou seja, não basta escrever nossos programas performativos muito bem escritos, precisamos realizá-los, tal qual nos programamos para realizar (adaptando-os e flexibilizando-os de acordo com as necessidades do momento presente).

Ao longo da minha graduação, durante o primeiro e segundo semestres de 2019, fiz parte de duas disciplinas chamadas Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1 e Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2, ministradas por Ângela Café e Ana Agra, respectivamente, no CEN- UnB. No primeiro estágio tive a oportunidade de conhecer a escola Centro de Ensino Médio 01 (conhecida como Centrão 01), localizada em São Sebastião, e acompanhei as turmas que estavam cursando os três anos do ensino médio. Já no segundo estágio, conheci a Escola Parque 210/211 Norte, localizada no Plano Piloto, e acompanhei turmas que estavam cursando entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental 1. Observando as escolas, as turmas e as alunas, em todas as suas semelhanças e diferenças, arrisco aferir que as professoras de ambas poderiam assumir, sem grandes empecilhos, a metodologia performativa que estou pesquisando e desenvolvendo. Acredito que, assim, as dinâmicas em sala de aula se tornariam mais engajadoras e as alunas participariam mais ativamente, obtendo também bons resultados em relação aos seus aprendizados, além de impulsionar autonomia, criticidade e autoconhecimento.

Compartilho com muito carinho, no Apêndice I desta pesquisa, o relato etnográfico que desenvolvi após a finalização do meu primeiro estágio, em novembro de 2019. A dinâmica desenvolvida pela escola que estagiei primeiro me impressionou e inspirou muito, por diferir enormemente de tudo o que já havia vivido em relação à escola. Minha educação foi demasiadamente autoritária, bancária, rígida, punitiva, verticalizada, silenciadora, excludente, classificatória, tecnicista, capacitista... Não fui incentivada a questionar, a indagar, a debater, a discordar, muito menos a pensar por mim mesma, gerando minhas reflexões e autorreflexões de maneira crítica e emancipadora. Fui ensinada a obedecer, a cumprir regras, a concordar, a reproduzir, a decorar, a aceitar, a não me posicionar e muito menos contrariar.

Portanto, a possibilidade de construir conhecimento coletivamente e de edificar ideias próprias e de me expressar livremente e de ser autêntica sem ser taxada ou punida por isso e de aprender ao invés de decorar só me foi viável e legítima quando entrei na faculdade. Por isso, valorizo esse espaço enquanto lugar de expressões democráticas e de mudanças e de transformações e de luta e de diversidades e de pluralidades e, sobretudo, de *possibilidades*. Então, se agora eu sei que mudar a educação é uma possibilidade, eu lutarei por isso, porque também sei que mudando a educação, mudamos a sociedade. Acredito, invisto e me dedico às metodologias performativas, por querer impulsionar uma educação mais justa, livre, humana, *democrática*, instigadora, inspiradora e emancipadora, desde a mais pequena infância, visando formar pessoas melhores. As metodologias performativas são, para mim, a certeza de que é possível e isto é muito importante: a possibilidade de tentar.

## CAPÍTULO 2 – PERFORMANCE ARTE: PRODUZINDO RELAÇÕES

A busca por metodologias performativas perpassa inevitavelmente pela prática da performance arte, já que ambas estão intimamente vinculadas. As ações descritas abaixo foram realizadas por Flávio de Carvalho, arquiteto, engenheiro, cenógrafo, teatrólogo, pintor, desenhista, escritor, filósofo e músico, considerado um dos pioneiros das performances artísticas no Brasil:

A Experiência nº 2 realizada em 1931 [...] consistia na prática de uma deambulação, com um tipo de boné cobrindo a cabeça, no sentido contrário de uma procissão de Corpus Christi pelas ruas de São Paulo [...] Depois de algum tempo a multidão se voltou contra ele, que teve que fugir e se refugiar em uma leiteria. Quando a polícia o prendeu, ele disse que estava realizando uma ‘experiência sobre a psicologia das multidões’. Nos jornais do dia seguinte as manchetes destacavam: ‘Na procissão uma experiência sobre a psicologia das multidões da qual resultou sério distúrbio’. [...] Já na Experiência nº 3 [...] em 1956, ele sai andando pelas ruas de São Paulo vestido com o traje de verão do ‘novo homem dos trópicos’ (ou new look), desenhado por ele, e que consistia em uma roupa para ambos os sexos: uma blusa de náilon, um saíote com pregas e um chapéu transparente, vestidos com meia-arrastão e sandálias de couro. A deambulação foi conturbada e polêmica, mas segundo os jornalistas da época: ‘São Paulo nunca viu nada igual’.<sup>9</sup>

O estudo e a prática de performatividades – ou “a *dimensão expressiva da articulação estratégica da prática*.” (SCHEFFELIN, 1998, p.199 *apud* QUEIROZ, 2001, p.24) – como as de Flávio de Carvalho são fundamentais para esta pesquisa. As duas ações relacionais realizadas pelo *performer*, impactando a sociedade como fizeram, criam dissenso, desafiam a ordem natural e opõem-se ao sistema impositivo que é, sempre foi e sempre será assim. Com as suas propostas críticas e políticas, Carvalho cria um “e”, uma possibilidade, um espaço para que haja diferença. É justamente nessa brecha para que outras possibilidades – que fujam à regra das homogeneizações pasteurizantes – surjam que habita a minha estratégia política-pedagógica performativa. Segundo Fabião (2008, p.243), “A convocação da performance é justamente esta: posicione-se já: aqui e agora.”

O que interessa aqui é a performatividade de Laurie Anderson e seus experimentos multimidiáticos e a performatividade de Josephine Baker em seus *shows* crítico-políticos antirracistas e antinazistas e a performatividade de Loïe Fuller com suas danças hipnotizantes

---

<sup>9</sup> JACQUES, Paola Berenstein. “Elogio aos errantes. Breve histórico das errâncias urbanas”. *Arquitextos*, São Paulo, ano 05, n. 053.04, Vitruvius, out. 2004. Disponível em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/536>> Acesso em: 30 de novembro de 2020.

e trajes longos de seda, iluminados por luzes multicoloridas e a performatividade de Janaina Leite em suas festas de separação, que deram origem ao espetáculo *Festa de Separação* (2009) e a performatividade das relações entre os atores e os quase vinte e cinco mil pães de hambúrguer que compõem o cenário do espetáculo *Gólgota Picnic* (2011), direção de Rodrigo Garcia e a performatividade de John Cage, com a criação da música silenciosa, conhecida como *4'33''* (1952) e a performatividade de Antonin Artaud perfurando seus autorretratos e a performatividade de Saburo Murakami, do grupo Gutai, em *At One Moment Opening Six Holes* (1955) e a performatividade de Jackson Pollock em suas *action paintings* e a performatividade de Lygia Clark com os *Bichos* e a performatividade de Hélio Oiticica com os *Parangolés* e a performatividade de Joseph Beuys em *How to Explain Pictures to a Dead Hare* (1965) e *I Like America and America Likes me* (1974) e a performatividade de Lygia Pape na invenção de *Divisor* (1968)<sup>10</sup>, pano gigante com furos feitos para que as pessoas colocassem suas cabeças ali e tantas outras. Ações performativas como essas produzem, de acordo com Bourriaud (2009, p. 62), “espaços-tempos relacionais, experiências inter-humanas que tentam se libertar de restrições ideológicas da comunicação de massa” e “de certa maneira, são lugares onde se elaboram socialidades alternativas, modelos críticos, momentos de convívio construído.”



Foto 2 – Antonio Obá – *Atos de transfiguração: receitas de como fazer um santo*.

Foto: Mendes Wood. Fonte: <<https://www.theguardian.com/artanddesign/2018/nov/07/brazil-artists-death-threats-censorship-intimidation-jair-bolsonaro>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

<sup>10</sup> *Divisor* foi re-performada várias vezes desde então em diversos lugares. Nova Iorque, por exemplo, “veste” Lygia Pape em março de 2017. Vídeo disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39417598>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

Obá foi alvo de insultos e ameaças após praticar a performance ‘Atos de transfiguração: receitas de como fazer um santo’, em setembro de 2017, em que ralava uma imagem de gesso de Nossa Senhora Aparecida até transformá-la em pó. Com os restos da imagem, ele cobria o próprio corpo, negro e nu, com o pó branco como crítica ao racismo velado da sociedade brasileira e ao preconceito às religiões de matriz africana. Obá diz que pertence a uma família católica e que quase se tornou seminarista. O objetivo do trabalho do artista, segundo ele, é rever suas raízes raciais e familiares [...] Antonio Obá mora na Europa desde o ano passado, por conta do medo das ameaças que recebeu pela internet de grupos religiosos e conservadores.<sup>11</sup>

Antonio Obá realiza, no Rio de Janeiro, em 2017, uma performance crítica utilizando a imagem de uma santa católica e se sente obrigado a deixar seu próprio país após receber ameaças de todo tipo – inclusive de ordem judicial, feita por parte de um senador de Brasília. Em São Paulo, no ano de 1931 – oitenta e seis anos antes – Flávio de Carvalho é vítima de tentativa de linchamento público por caminhar, de boné, na direção oposta à que seguia uma procissão católica na rua. Essas duas performances abarcam um paradigma social muito antigo: religião. Fica evidente que questionar, contrariar ou mesmo opor-se aos paradigmas não é algo simples e gera consequências. Porém, que arte seria esta se não ressignificasse, se não desconstruísse, se não propusesse diferenças, se não gerasse outras possibilidades, se não oferecesse e’s para habitarem as brechas da sociedade sistêmica? De acordo com Fabião (2008, p.238), “Cada performance é uma resposta momentânea para questões recorrentes.” O enfrentamento é inerente à arte, pois na criação não operam regras definidas e definidoras, arte é expressão e como expressar-se se não livremente? É na liberdade que nos fazemos. É importante dizer o que temos a dizer e cada uma o faz como pode. Por meio da performance arte, muitas pessoas encontraram um caminho para manifestarem suas críticas, indagações, indignações, dores, colocações, conclamações, necessidades, denúncias etc. A performance realizada por Rosa Luz, no dia 12 de abril de 2016, em Brasília – Distrito Federal, diz muito sobre essa potência mobilizadora e transformadora da performance:

A artista *trans* Rosa Luz fez uma performance na rodoviária de Brasília, na qual, no horário de maior movimento, a atriz fica sem camisa no meio da escadaria do local, exibindo parte do seu corpo que foge à norma: um corpo biológico de homem, com seios femininos construídos, à mostra, gerando impacto nos transeuntes que manifestam expressões que variam entre ofensas constrangedoras e palavras de apoio. [...] Rosa denuncia também o paradoxo normativo; corria o risco de ser presa, mas caso isso ocorresse seria uma maneira da instituição polícia afirmar Rosa como mulher. Para a levarem presa teriam que partir do pressuposto que ela é, sim, uma mulher, e seu ato de estar

---

<sup>11</sup> Informações encontradas sobre a matéria “*Death threats and denunciations: the artists who fear Bolsonaro's Brazil*”, publicada, em novembro de 2018, no jornal britânico *The Guardian*. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/2018/11/antonio-oba-expoe-criticas-sociais-ao-proximo-governo-federal-para-jornal-ingles/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

sem camisa estaria agindo contra as normas legais que dizem respeito a seios femininos desnudos como um atentado ao pudor. Mas sendo Rosa legalmente homem, o que constava em seus documentos, sua participação no espaço do mundo a permite ficar sem camisa em espaços públicos. A polícia, nesse caso, se perde em sua própria coreografia e se vê rendida a permitir que Rosa se expresse de maneira artística com seu corpo feminino.<sup>12</sup>

Nessa tessitura de interatividades ampliadas, nesse intercâmbio social, nessa produção de relações outras, as possibilidades de expressões e levantamentos e acontecimentos e ações e desdobramentos são infinitas. O que mais interessa nesta busca por metodologias performativas são as ações que ativam e incentivam e acentuam e intensificam a fricção entre performadoras e partícipes-testemunhas. Ou melhor, o que me interessa é a interdependência, o mutualismo, a correlação, a cooperação, o acordo entre elas. Flávio Desgranges (2012, p.18), professor do Departamento de Teatro da Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC): diz que “O ato do espectador [...] não se resume ao recolhimento de informações, ou à decodificação de enunciados, ou ao entendimento de mensagens, pois a experiência estética se realiza como constituição de sentidos.” Isto é, a maneira como as testemunhas se relacionam com o acontecimento artístico, bem como a maneira como as performadoras dialogam com as partícipes muda. As agentes que compõem as performances artísticas (as propositoras e as co-criadoras) são provocadas e convidadas à interação, à participação, à relação. Nesse sentido a espectadora deixa de ser apenas observadora e passa a ser uma partícipe, uma co-autora, uma produtora de sentidos e significados, que assume um papel ativo e fundamental na construção e com-posição da ação. A seguir, Fabião (2008, p.236), descreve algumas performances que exemplificam esse mutualismo interdependente entre quem propõe e quem aceita a proposta:

A mulher que construiu uma miniatura de palco Italiano, tapou os seios nus [sic] com a maquete, e convidou os passantes na rua a tocar-lhe os peitos através das cortinas de veludo vermelho do pequeno palco. [...] O homem que armou sua festa de aniversário na rua, partilhou seu bolo, trocou abraços e recebeu votos de felicidade de desconhecidos. [...] A mulher que perguntou a seus compatriotas Palestinos exilados: ‘se eu pudesse fazer algo para vocês, em qualquer lugar na Palestina, o que seria?’ E, graças a seu passaporte norte-americano, cruzou a fronteira inúmeras vezes e atendeu os [sic] pedidos que lhe foram feitos: regar uma planta, pagar uma conta atrasada, comer doce, florir um túmulo, tirar fotografia, jogar futebol com meninos, cheirar o mar.<sup>13</sup>

<sup>12</sup> SILVA, Flavia; ALVIM, Mônica. “[TRANS] EXISTÊNCIA: CORPOS ERRÁTICOS, GESTICULAÇÕES POLÍTICAS DE RESISTÊNCIA”. Belo Horizonte: *Psicologia & Sociedade*, vol.32, 2020.

<sup>13</sup> Estas ações foram respectivamente concebidas e realizadas pelos seguintes artistas: Francis Alÿs (2000), Denis O’Connor (1999), Theching Hsieh (1978/79), 2 ações de Santiago Sierra (2000), John Lathan (1966), Adrian Piper (1970), Valie Export (1968), Gina Pane (1971), Eduardo Flores (2002), Eleonora Fabião (2008), Marina Abramovic (1974), 2 ações de William Pope. L (1991), Márcia X (2000-03), Orlan (anos 90) e Emily Jacir (2003).



As ações mencionadas acima dependiam do aceite, da receptividade e da participação direta das pessoas. Quando as artistas se expõem publicamente dessa forma, quando colocam seus próprios corpos em jogo, quando se abrem para o diálogo: não há como prever o que vai acontecer em seguida, é um mistério, faz parte do desconhecido. Performance arte radicaliza e demonstra de forma singular essas possibilidades poéticas infinitas. As performances descritas por Fabião, por exemplo, cada uma a sua maneira, operam com pessoas e atitudes reais, suscitando o acaso, o improvisado, o risco, o limite, o efêmero, a imprevisibilidade e a espontaneidade da presença que presentifica o agora, aqui! Se nenhuma pessoa tivesse se aproximado e tocado nos seios da mulher; se nenhuma pessoa tivesse aceitado comer o bolo, cantado parabéns ou abraçado o homem na festa de aniversário espontânea; se nenhuma pessoa tivesse pedido algo e se nenhuma artista convidada tivesse aceitado realizar as ações: elas simplesmente não teriam acontecido. As propostas teriam sido só um sopro no espaço vazio, uma tentativa sem reverberações.

Nesses casos, o encontro gerado, a relação estabelecida entre as pessoas e a experiência compartilhada são os principais elementos. Por mais política e crítica e inovadora e criativa que seja, se a performance não cria diálogos, se não alcança, se não produz relações, se não impacta, se não gera engajamento, então ela não tem força e sua função fica prejudicada – podemos dizer que ela nem existe. Isso faz com que a cena, segundo Desgranges (2012, p.25), “não seja mais compreendida como *obra de arte*, como algo pronto, acabado, fechado para a interpretação, mas sim como *objeto artístico*, que solicita a colaboração do espectador para realizar-se como obra.” Ou seja, com a mudança da relação entre as agentes e entre as agentes e a *coisa*, muda-se também a concepção da *coisa em si*. Ou, com a transformação da relação entre as partes que compõem a prática, a prática também é transformada e, conseqüentemente, transformará as próximas pessoas que entrarem em contato com ela. É como a sociedade e a cultura, elas se formam e são formadas, uma pela outra, bem como a educação e a sociedade.

Trazendo isso para a sala de aula, é interessante que os planejamentos de aula não sejam oferecidos pela professora como um documento finalizado, que não possa ser repensado e readaptado e reformulado. Acredito que as dinâmicas precisam ser construídas diariamente, em diálogo com as alunas e com as necessidades e especificidades de cada turma. É importante que a professora se disponha, se coloque em risco, crie um espaço acolhedor e incentive debates, questionamentos, discordâncias e contrapontos. É um exercício diário da professora que pretende ser *democrática* ressignificar as discordâncias, por exemplo, transformando-as em combustível que impulsiona sua prática, ao invés de um empecilho desanimador. A

participação, o interesse e a troca com as alunas me parecem necessários para a continuidade e fluidez de uma prática educativa *democrática* e emancipadora. Nesse sentido, interações e cocriações e edificações coletivas de conhecimento não podem ficar restritas a um ou dois dispositivos educacionais ao longo do bimestre ou semestre, elas devem ser diárias, incentivadas e propiciadas pela professora, já que fazem parte do modo de agir dela, independente da dinâmica que está sendo vivenciada. Isso não significa que, improvisando, a professora não precisa se programar para a aula. Isso significa que ela precisa buscar uma programação aberta, porosa, que seja passível de flexibilizações e adaptações e para que isso aconteça, ela precisa estar confiante e segura em relação à sua própria proposta. Dessa forma, o programa funciona também como um convite à disponibilidade, ao envolvimento, à interação, à tomada de decisão. Segundo Freire (2019, p.91):

um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos *silenciados*, mas no alvoreço dos *inquietaos*, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Se transformamos as relações que se estabelecem entre educadoras e estudantes, transformamos também a educação. É preciso que as professoras reconheçam a urgência desta mudança e promovam espaços de trocas, conscientizando a si e às outras que, como expõe Freire (2019, p.114), “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer.” Ainda, é preciso atentar à forma como nos expressamos, agimos e nos posicionamos diante das outras pessoas, pois, mesmo sem a intenção, podemos adentrar em relações distorcidas e infrutíferas como as relações em que operam e reinam os mecanismos de abusos de poder – que são muito comuns entre professoras e alunas. Esta constatação de Freire (2019, p.111), sintetiza e ilustra bem o que falo:

o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a falar *com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar *a ele*.

Educação também é sobre intervenção, mudança, consciência e atitude. Segundo Freire (2019, p.75), é preciso saber “Em favor *de que* estudo? Em favor *de quem*? *Contra que* estudo? *Contra quem* estudo?” Conhecimento é, infelizmente ou felizmente, estratégia de ataque e defesa. O que eu decido fazer com isto que sei – ou acho que sei – diz muito sobre mim. Ratifico as perguntas feitas por Café: “*Que sociedade eu tenho? Que sociedade eu quero ajudar a*

*construir?*”. Esta sensação de que eu posso transformar a sociedade não é utópica, principalmente na atual conjuntura social em que as informações são disseminadas em larguíssima escala e em tempo recorde, reverberando e desdobrando-se em muitas ações. Nós, educadoras-artistas somos incubadoras de sementes e somos responsáveis pelo que ajudamos a semear e construir socialmente, assim como as estudantes. Freire (2019, p.91), afirma que “O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.” Performance arte e educação emancipadora dialogam entre si de diversas formas, sobretudo na busca pelo *relacional*. Leite (2017, p.30), faz uma reflexão sobre a performance arte que dialoga e cria uma analogia perfeita entre performance artística e educação artística e entre performadoras e arte educadoras:

Nesse sentido, cada vez mais, o artista é convocado a se colocar. Ele assume sua obra, seu discurso, se despe das personagens e, em seu próprio nome, assume a cena para trazer sua visão de mundo, sua história, seu próprio corpo marcado por essa história e visão. Não à toa, a *performance art* [...] vai marcar profundamente as artes cênicas exigindo novas configurações, novos conceitos, novos modos de pensar a cena [...]

Leite fala de uma qualidade poética e política da performance arte, mas, como já disse Bourriaud (2009), o autobiográfico e o relacional não são exatamente novos e específicos/exclusivos desse gênero artístico. Muito tempo antes, artistas plásticos já se manifestavam de maneira a diluir as fronteiras entre suas obras e suas vidas, se colocando em primeira pessoa, expressando suas escolhas e posicionamentos políticos, por meio inclusive de ações performáticas como as realizadas por Antonin Artaud e por Jackson Pollack, mencionados anteriormente. As Vanguardas Históricas também provocavam interações diretas com o público, redirecionando as perspectivas e ressignificando o conceito de arte, obra, espectador e artista. Podemos, então, dizer que a singularidade das performances artísticas está em *fruir e fluir com interação*, ou seja, a interação não é um fim, um objetivo que se almeja alcançar, ela é o próprio meio viabilizador da ação experimental. Ela é a pesquisa, o texto, a autora, o ensaio, a atriz, a sala, o teatro, a iluminadora, a diretora, a encenadora, a figurinista, a maquiadora, a cenógrafa, a plateia e a crítica de sua arte própria. A interação, o relacional, é uma exploração ou investigação do contato imediato entre seres e ambientes e objetos e esse contato, por si só, é o início o meio e o fim da proposta. Porém, a forma como cada *performer* escolhe propor interações faz parte das escolhas estéticas e poéticas e políticas e artísticas de cada uma.

Uma vez que a minha pesquisa deseja e se dedica a buscar outras e diferentes formas de ensinar e aprender, os próximos dois subcapítulos se dedicarão a apresentar mais profundamente as *ferramentas-conceitos* do Modo Operativo AND, de Eugenio e Fiadeiro, e as dinâmicas propostas pela dança Contato Improvisação (CI). O intuito é salientar a performatividade existente em cada uma dessas práticas, bem como notabilizar o caráter didático que elas possuem, agregando isso à metodologia performativa que estou investigando e querendo dar vida e forma. Tanto performance arte, quanto MO\_AND e CI, possuem em comum a potência de gerar possibilidades outras, de criar novos mundos, de engendrar relações e correlações criativas e incomuns e autênticas e *democráticas* e vivas e instigantes e transformadoras. Acredito que tais propostas operam como boas soluções para algumas questões problemáticas que enfrentamos na educação brasileira, justamente porque reveem e repensam e oxigenam e reconstroem e reformulam a maneira como as relações acontecem, em diversos aspectos – sejam elas subjetivas, objetivas, concretas, impalpáveis, interpessoais ou intrapessoais.

## **2.1 MODO OPERATIVO AND: EU E VOCÊ VIVENDO JUNTOS**

Os meus primeiros contatos com MO\_AND aconteceram de maneira prática. Foi jogando que aprendi a jogar. Juliana Liconti, professora substituta do departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília, ministrou uma disciplina – Interpretação Teatral 4 – da qual participei como aluna, durante o segundo semestre de 2017. Em meio aos diversos conhecimentos que construímos em sala, ela nos apresentou o trabalho de Eugenio e Fiadeiro. Ao longo da disciplina, pesquisamos e experimentamos um pouco sobre a teoria e a prática do Modo Operativo AND, mas foi no semestre seguinte, ao longo de outra disciplina – Técnicas Experimentais em Artes Cênicas (TEAC) – que pudemos explorar e nos debruçar com calma sobre as propostas-provocações feitas pelos artistas.

Um rolo de fita crepe e alguns objetos de papelaria foram suficientes para que pudéssemos começar a praticar e a jogar o *jogo das perguntas*. A professora explicou brevemente sobre o que se tratava o jogo. Ela disse algumas vezes, “esse jogo é sobre reparar, não é sobre ter uma grande ideia”. Perguntamos quais eram as regras e ela disse que elas não existiam ainda, que elas iriam se mostrar durante o próprio jogo, por isso precisávamos começar a jogar para então compreendermos a dinâmica. A turma apresentou certa resistência,

estávamos ansiosas, querendo saber logo o que isso era. A professora não respondia com objetividade as nossas perguntas, o que aumentava a curiosidade, mas também nos deixava confusas, pois não estávamos acostumadas com aquilo. Segundo Eugenio e Fiadeiro (2013, p.223),

os jogos que estamos habituados a jogar são aqueles em que, sendo as regras dadas de antemão, as posições também são postas mesmo antes de lá estarem: na prática, não são postas, mas ‘pressupostas’, acabando, assim, por serem também ‘impostas’.

A professora espalhou os objetos, que estavam antes dentro de uma caixa, e solicitou que nós observássemos e inventariássemos os objetos ali. Enquanto isso, ela fazia um quadrado no chão, com quatro pedaços de fita crepe de mais ou menos 2 metros de comprimento (estudando posteriormente sobre a prática, descobri que Eugenio e Fiadeiro denominam esse espaço como escala maquete). A fita delimita o nosso espaço de atenção; é dentro dele que os acontecimentos acontecerão. Depois de alguns minutos vasculhando os objetos, a professora solicita que alguém voluntariamente escolha um entre eles e o coloque dentro do quadrado. “Reparem. Esta será a primeira posição do jogo”. É preciso abrir parênteses para dizer que, a partir de agora, irei fazer um compilado de várias experiências, situações, posições, sentimentos e momentos que vivi, enquanto jogava o jogo, para explicar-lhes suas engrenagens.

Uma pessoa escolhe um estojo amarelo e coloca-o no quadrado, dentro do nosso recorte de atenção. A professora diz “tornem a reparar”. Tudo nessa ação é material a ser observado: em qual local do quadrado o objeto está, como ele chegou até lá (ou seja, quais movimentos a pessoa fez para colocá-lo lá e como o fez), qual cor predomina neste objeto, qual formato, textura, material... Perguntamos o que este objeto *tem* e o que este objeto *pode*, evitando responder o que ele “é”. Dessa forma, nos afastamos das relações reducionistas, simplistas, mercadológicas e que privilegiam um indivíduo humano em detrimento de outros indivíduos e de todo o resto – pois é sempre a ótica, o ponto de vista da pessoa que vale e prevalece. Sobre este impulso de interpretar, capturar e domar, Susan Sontag (1987, p.23), escritora, cineasta, filósofa, professora, crítica de arte e ativista novaiorquina, diz: “O que importa agora é recuperarmos nossos sentidos. Devemos aprender a *ver* mais, *ouvir* mais, *sentir* mais [...] Nossa tarefa é reduzir o conteúdo para que possamos ver a coisa em si.”

Por exemplo, um estojo, quando entra no quadrado, deixa de ser um estojo e passa a ser *isto*. Isto tem cores, tem texturas, tem tamanho, peso, espessura, linhas, formas... Isto pode abrir, isto pode fechar, isto pode guardar coisas, isto pode fazer barulho caso seja chacoalhado... A ideia é fazer um levantamento de tudo o que este objeto e esta posição suscitam e as

possibilidades que *isto* apresenta, escapando saber e responder “o que *isto* é?” A ideia não é falar primeiro: “é um estojo amarelo”. Nesse sentido, Bonfitto (2013, p.44), fala sobre um estudo de objetos que fez para a realização de seu espetáculo-performance, *São Paulo É uma festa* (2001): “os significado não são atribuídos previamente aos materiais; eles são ‘escavados’ a fim de atingir um estado de latência expressiva a partir da qual desdobramentos podem acontecer em múltiplas direções.”

Então, depois de observar a posição da pessoa e observar o objeto no quadrado, rapidamente, alguém diz: “posso ir?”. Liconti nos pede calma, pede para que observemos atentamente, tentando manter interesse pela *coisa*. Este silêncio, esta necessidade de exercitar a paciência, esta inação ou suspensão da ação faz com que muitos comecem a cochichar, a perguntar e a ficar irritadiços. Sem saber o que devemos fazer, alguém pergunta “e agora?”, a professora responde “outra pessoa pode tomar a segunda posição, em relação a primeira posição.” Então, depois de reparar e *re-parar* e reparar novamente, com atenção e cuidado e calma; depois de ter recolhido material suficiente, uma segunda pessoa toma uma posição em relação à primeira posição que já está posta no quadrado. Ou seja, a segunda posição deveria estabelecer algum diálogo com a posição anterior, em alguma instância. Poderia ser em relação ao objeto – tem formato retilíneo, tem cor predominantemente amarela, tem peso leve, tem zíper, pode abrir, pode ficar na posição vertical ou horizontal... – ou em relação ao movimento que a pessoa fez – arremessou o objeto, colocou com minúcia, fez de maneira rápida, fez de maneira ligeira, depositou bem no meio do quadrado, depositou na lateral, fazendo paralelo com a linha, resmungou enquanto fazia, sorriu enquanto fazia, colocou precisamente, hesitou antes de colocar... Tudo é material observável.



Colagem 3 – Experimentações em sala – MO\_AND. Departamento de Artes Cênicas da UnB. Registros fotográficos feitos por Luana Castro, aluna do CEN- UnB, na época, orientanda de Juliana Liconti.

A atenção que esse jogo solicita é aquela de que fala Virgínia Kastrup (2012, p.24), psicóloga e professora da UFRJ: “a atenção concentrada e duradoura, que vai junto com a suspensão da ação”. Segundo Kastrup (2012, p.26), esta atenção flutuante ou suspensa, procura não fazer juízos de valor, mas busca observar tudo ao redor, sem focar em algo específico (negligenciando fatalmente outros fatores). A qualidade da atenção flutuante é manter-se aberta e disponível, preparada para receber o que está no presente, no aqui e no agora, como uma antena que atrai e capta. Ela não seleciona ou prevê, ela apenas aguarda, pacientemente que algo aconteça. Essa maneira de agir é extracotidiana, ou seja, foge ao habitual que estamos acostumadas a lidar – tanto recebendo quanto oferecendo – e, portanto, precisamos reprogramar nossas ações, já que não podemos apenas reproduzir o que sempre fazemos. A reconhecimento é deixada um pouco de lado e começamos a elaborar criativamente, autenticamente, criando novas relações entre nós e o mundo. De acordo com Sontag (1987, p.16), “A arte verdadeira tem a capacidade de nos deixar nervosos. Quando reduzimos a obra de arte ao seu conteúdo e depois interpretamos *isto*, domamos a obra de arte. A interpretação torna a obra de arte maleável, dócil.”.

A professora Liconti costumava dizer que, se ela estivesse realizando uma performance e alguma passante perguntasse “o que é isso que você está fazendo?” ou “o que significa isso”, ela tentaria de todas as formas dialogar com a pessoa, sem dar-lhe a resposta “isso é...”. Segundo ela, quando respondemos a pergunta, a pessoa se dá por satisfeita e vai embora, mas a nossa intenção é sustentar a ação, é gerar tensão para que a relação se mantenha e continue acontecendo; é o que Eugenio e Fiadeiro (2013, p. 228), chamam de *viver juntos*, adiando o fim.

O estado de jogo se instaura, o campo parece fértil para criação e expressão. As pessoas demonstram interesse e curiosidade, parecem instigadas e desafiadas. Particularmente, posso dizer que, naquele momento, o modo operante que estava me regendo era o performativo, pois me sentia presente, atenta, aberta, acolhedora... Estava paciente, agindo e reagindo diante dos acontecimentos reais e espontâneos, sem asfixia-los na tentativa de uma antecipação ou adivinhação do que pode vir a ser. Ali, diante do quadrado, não estávamos nem no começo e nem no fim, estávamos habitando e sustentando o *entre-meio*. Não havia como prever algo mais à frente, não sabíamos nem mesmo o que esperar para que tivéssemos então algum tipo de expectativa. Tudo era possível, estava em aberto. Para Eugenio e Fiadeiro (2013, p.224):

Começar pelo meio é começar pelo imprevisível, ou melhor: começar justo aí, no imprevisível, nesse lugar-situação envolvente em que acidente e acidentado irrompem e se interrompem mutuamente, funcionando como ocasião recíproca para encontrar um novo jogo, um outro jogo. Para substituir

o jogo do saber e o jogo das respostas pelo ‘jogo do sabor’ e pelo ‘jogo das perguntas’.

O processo de observação e atenção continua. Agora existe mais material a ser reparado, pois à primeira posição e ao primeiro objeto foram somados a segunda posição e o segundo objeto. Isso exige mais tempo para reparar. Vamos supor que o segundo objeto tenha sido um livro de capa amarela e que ele tenha sido arremessado com força para dentro do quadrado, escorregando e se situando em cima da fita que divide *o fora* e *o dentro* do quadrado. As características que despontam na geografia dos objetos, ou seja, que despontam de suas fisicalidades e não das interpretações e significações que damos a eles, percebidas a princípio são: ambos têm formas geométricas e ambos têm formato de paralelepípedo e ambos possuem a cor amarela como cor predominante. Em relação à forma como eles entraram no quadrado, percebemos que o estojo foi colocado vagarosa e minuciosamente em uma das laterais do quadrado, estando completamente dentro do quadrado, enquanto o outro foi arremessado e não está completamente dentro do quadrado. Porém, até então, as regras ainda não se estabeleceram, pois precisamos que a terceira posição confirme esse jogo que se iniciou e correlacione as ações e os objetos.

Então, a terceira pessoa toma uma posição que cria uma relação – ou mais – com as outras duas posições existentes, confirmando a interação entre elas. A terceira pessoa escolheu não acrescentar mais objetos e sim modificar os que já estavam postos: ela puxou, cuidadosamente, o estojo para fora do quadrado, deixando-o metade para dentro e metade para fora, tal como o livro. A partir desse momento, as tais “regras” do jogo começam a aparecer, ou seja, elas não existiam *a priori*, elas surgiram de acordo com as decisões das jogadoras, que fizeram escolhas, criando espaço para o diálogo. Porém, elas não são nem um pouco definitivas, porque a quarta posição pode mudar completamente o rumo do jogo e assim por diante. Esse jogo tem a performatividade como modo operante predominante, porque o risco, a atenção, a interação, a imprevisibilidade e a interdependência entre as pessoas estão presentes constantemente. Assim, Eugenio e Fiadeiro (2013, p.226, grifo nosso) dizem:

Quando nos dispomos a jogar o ‘jogo do sabor’, o primeiro trabalho é ‘encontrar o jogo’ (ou a direção comum) a partir do que temos e de onde estamos: um plano de *convivência* para as diferenças que trazemos para o encontro, feito dos encaixes possíveis entre elas (um plano, portanto, ‘dissensual’). Isso perfaz todo um primeiro trabalho em torno do *viver juntos*, por meio de uma entrada em com-posição negociada situacional com o colectivo. Como nesse jogo não há regras pressupostas, esta negociação só pode ser feita *com o que há* (e não com o que gostaríamos que houvesse).



Começamos a entender, aos poucos, que esse jogo fala sobre agregar, edificar, construir, somar – por isso Modo Operativo *AND*. Por isso a professora disse que o jogo não era sobre “ter uma grande ideia”, porque a ideia é perceber o que acontece, é controlar o protagonismo ansioso do “eu sei”, “eu posso”, “eu faço”, “eu entendo” e dar espaço para o acolhimento e a espera e a escuta e a *reparagem*. Esse não é um jogo competitivo, porque eu não jogo *contra* você e sim *com* você. É interessante como evita-se as comparações, as classificações e os possíveis desmerecimentos que elas trazem, já que aqui não se perde e não se ganha, apenas se joga e se vive. O objetivo final desse jogo é na verdade o deleite, o sabor, a degustação – aproveitar e se demorar no processo relacional do encontro. Então, intenciona-se sustentar e permanecer no durante, no meio. Mais do que fazer, escolher e decidir rapidamente e precocemente, o MO\_AND é sobre receber e oferecer e esperar e reparar atentamente. Enquanto uma pessoa se posiciona, as demais se colocam como *gamekeepers*. Essa palavra é utilizada por Eugenio para se referir àquelas pessoas que, com suas ações auto-suspendidas, ajudam a manter e sustentar o jogo, com um olhar atento e interativo, observando de forma acolhedora e participativa – interferindo quando acham necessário e agregador. Percebam que a palavra interferir contém a palavra *ferir*. No jogo, não precisamos nos *impor*, apenas *por*. Isso já basta, porque nossas colocações devem ser respeitadas, sem que precisemos atacar e, portanto, ferir.

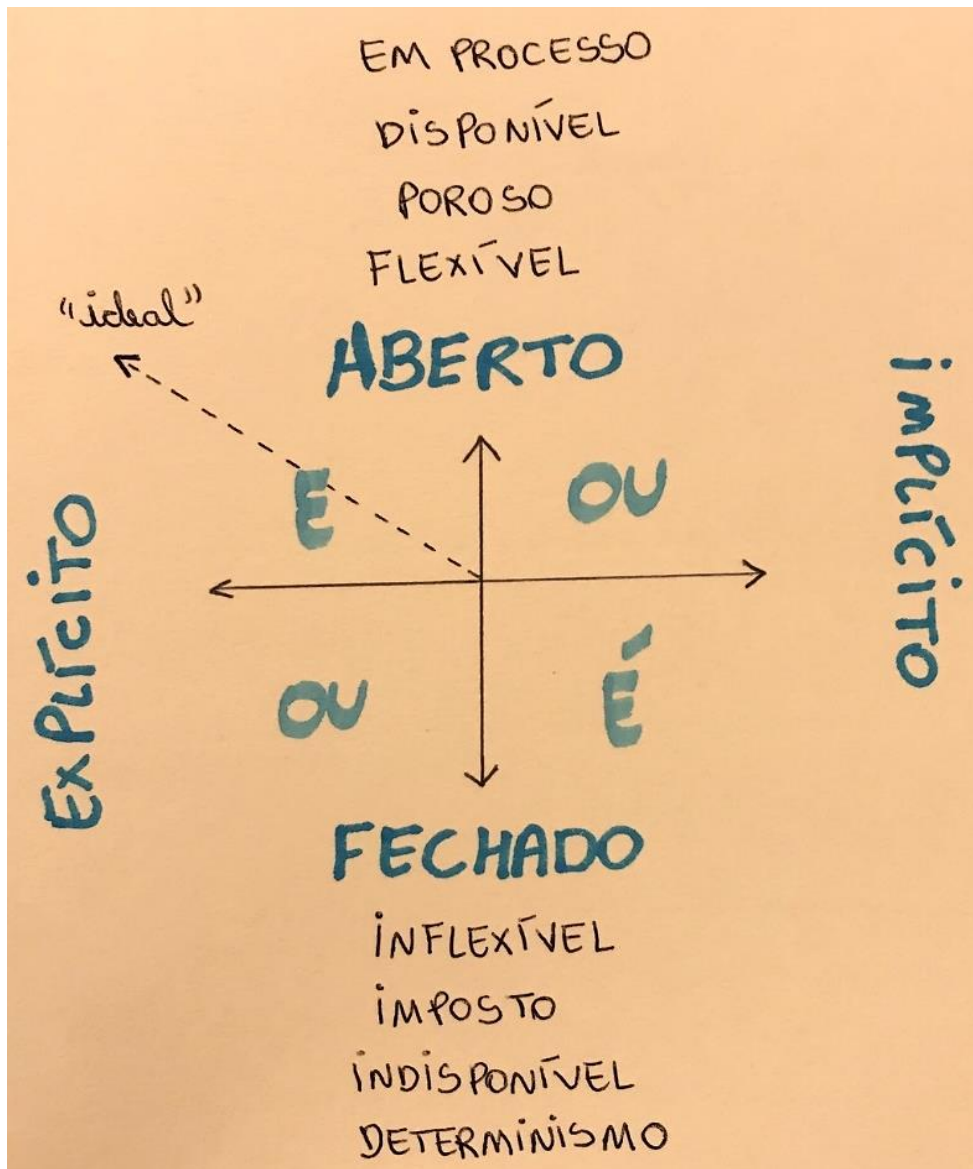
Na busca por metodologias performativas e por produção de relações criativas, o elemento fundamental desse jogo para esta pesquisa é a maneira como as pessoas se relacionam entre si e com os objetos. Que tipo de relações elas criam e sustentam? De acordo com os ensinamentos de Liconti, com o que pude perceber dos jogos que presenciei e com os encontros gerados na oficina que participei no dia 5 de abril de 2019, ministrada pela própria Eugenio, no Teatro Helena Barcellos da UnB, existem quatro tipos de relações possíveis<sup>14</sup>: fechada e implícita (É) – aberta e implícita (OU) – fechada e explícita (OU) – aberta e explícita (E). Todas as pessoas podem operar todas essas relações a todo momento. São muitas combinações possíveis a depender da situação, do contexto, da intenção e de todos esses fatores juntos.

O posicionamento *fechado e implícito* é aquele que se coloca de forma inflexível e impositiva, sem dar espaço para o diálogo e que, ao mesmo tempo, não expõe o que de fato deseja/intenciona, ou seja, não é certo e franco com os seus motivos (isso fica velado). Já o posicionamento *aberto e implícito* é aquele que se coloca de maneira porosa e flexível, se

---

<sup>14</sup> Eugenio explica um pouco sobre essas relações no vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=loopi6uVwoY&feature=youtu.be>> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

dispondo à interação e conseqüente adaptação, mas que, ao mesmo tempo, não expõe o que de fato deseja/intenciona, ou seja, não é certo e franco com os seus motivos (isso fica velado). O posicionamento *fechado e explícito* é aquele que se coloca de maneira inflexível e impositiva, sem dar espaço para o diálogo e o faz de forma transparente, revelando o que de fato deseja/intenciona, ou seja, é certo e franco com os seus motivos (isso fica exposto). O posicionamento *aberto e explícito* é aquele que se coloca de maneira porosa e flexível, se dispondo à interação e conseqüente adaptação e o faz de forma transparente, revelando o que de fato deseja/intenciona, ou seja, é certo e franco com os seus motivos (isso fica exposto).



Desenho 1 – Diagrama: eixo das relações.

Desenho realizado pela autora deste TCC. As partes que são escritas em cor azul, bem como as setas de linha contínua, ilustram a noção apresentada por Eugenio<sup>15</sup>. As partes escritas em cor preta, bem como a seta de linha pontilhada, representam entendimentos desta autora, que vos fala, em relação à proposta inicial de Eugenio.

<sup>15</sup> EUGENIO, Fernanda. Caixa-Livro. Rio de Janeiro: *Fada Inflada*, 2019.

Este posicionamento, aberto e explícito, seria o modo operante ideal para jogar o jogo proposto por Eugenio e Fiadeiro, porque possibilita a vivência compartilhada, na qual as pessoas envolvidas – sejam duas ou mais – diante umas das outras, agem em conjunto, umas com as outras, lado a lado, e não umas sob as outras ou umas sobre as outras. As relações do tipo “e” operam de modo a respeitar as presenças e as manifestações *da outra*. As relações do tipo “e” são abertas, porque reconhecem a presença de outrem e se disponibilizam para a troca, para a partilha, para a tentativa de achar um meio comum entre “eu” e “você”, já que o que interessa realmente é o “nós”. As relações do tipo “e” são explícitas, porque se instaura ali um ambiente de liberdade, de confiança, de acolhimento, em que as pessoas podem – e devem – se posicionar de maneira certa – sem hesitar, sendo sinceras com suas próprias vontades e necessidade e verdades, mas respeitando também o espaço e a existência das outras pessoas que estão ali. Em relação a isso, Eugenio e Fiadeiro (2013, p.222), fazem a reflexão:

como viver juntos, considerando que o aparato de que dispomos para isso foi todo articulado em torno da obsessão pelo separado, pelo controle, pelo esquadramento, pelo saber. A inquietação acerca de como não ter uma ideia, ou seja, como prescindir desta obsessão pelo saber e pela decisão controlada, controladora ou controlável, disponibilizando-nos para tomar uma ‘des-cisão’: entre humanos e não-humanos, sujeitos e objetos, eu e o entorno, pessoa e acontecimento, teoria e prática, pensamento e ação, agência e passividade, ética e estética e tantos outros opostos-complementares replicantes que sustentam a nossa visão de mundo. [...] Esta operação desativa aquela a que estamos mais acostumados: viver ‘com’ ideias e ‘sem’ o que há, ou seja, em relação privilegiada com o que acreditamos, achamos ou sabemos e não com as pessoas, lugares e circunstâncias concretas que nos interpelam.

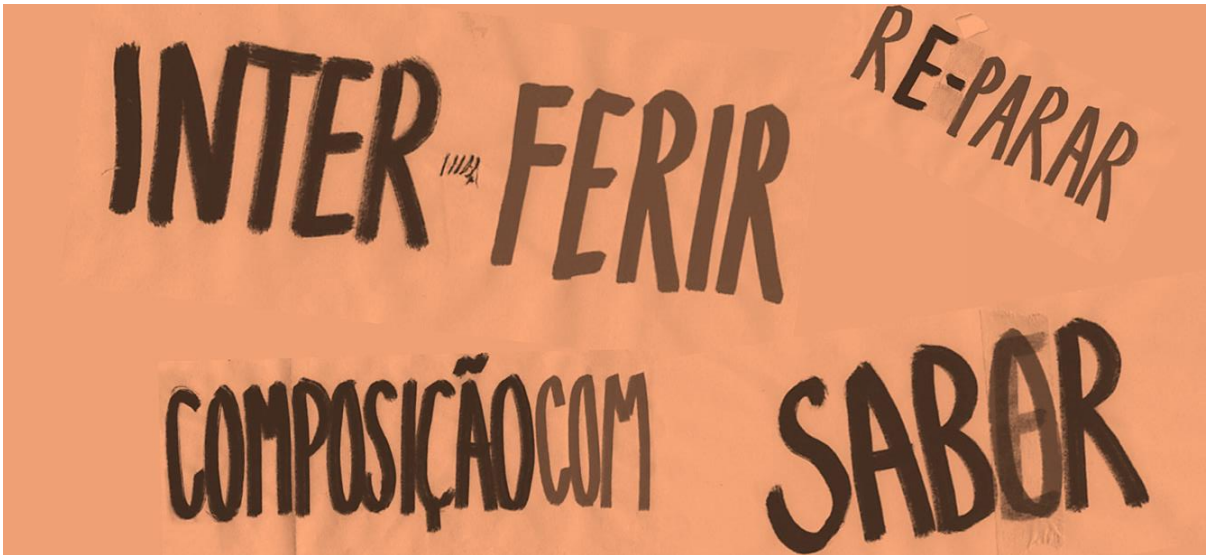
A maneira como agimos no jogo diz muito sobre como operamos nossas relações fora dele também. O AND LAB e o modo operativo AND se dedicam às investigações ético-estéticas e políticas das relações, das reciprocidades, das trocas, dos coletivos e do *viver juntos*, expandindo e escapando à ordem somente lúdica e adentrando os campos dos relacionamentos reais entre as pessoas humanas e as coisas e o mundo. Isto é, o AND extrapola a escala maquete e chega até a escala humana, que é, afinal, o objetivo das investigações.<sup>16</sup>

Pensando nessas afetações, nessas novas possibilidades de perceber e sentir o mundo, nessas criações de relações que fogem à norma, percebo mais nitidamente como fomos criadas dentro de uma cultura verticalizada, hierarquizante e individualista. É quase um mecanismo de defesa se impor. Além disso, a rotina acelerada que a vida urbana proporciona nos aliena, nos automatiza e nos enrijece. Esperar e reparar não são tarefas fáceis. O ser humano se mostra cada

---

<sup>16</sup> Sobre o relacional, Eugenio pronuncia uma fala muito primorosa neste vídeo disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZVSsHnTSeI&feature=youtu.be>> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

vez mais intransponível, cercado de escudos imaginários que ele próprio criou ao longo dos tempos. A inconstância e o desconhecido são rápida e superficialmente apropriados e postos precocemente em zona de conhecimento pela pessoa que acredita ter controle de tudo. Não saber não é uma opção, não ter uma resposta não é uma opção, já que, na maioria das vezes, as pessoas se veem e/ou se mostram e se colocam como seres informados e informantes, que, portanto, devem saber ou terem a sensação de que sabem de tudo.



Colagem 4 – Algumas das ferramentas-conceito e conceitos-ferramenta do MO\_AND.

Fotos retiradas do acervo público AND LAB. Disponíveis em: <<https://www.and-lab.org/comunidade-acervo>> Acesso em: 30 de novembro de 2020. As fotos se encontram separadamente no site – foram recortadas e colocadas em uma única imagem pela autora desde TCC.

A proposta de Eugenio e Fiadeiro é perspicaz: aborda complexidades e profundidades relacionais e humanas de maneira simples e sutil, tentando se aproximar ao máximo da concretude e da objetividade das ações, sem se esquecer das subjetividades que às compõe. É muito desafiador. Manter a atenção flutuante é difícil, deixar que os objetos operem, que o mundo tenha sua própria agência, aceitar que nem sempre precisamos “fazer acontecer” é difícil. Fácil é não esperar, não observar, agir de maneira impulsiva, pré-moldada. Ainda, é preciso atenção e cautela, pois é comum cairmos no impulso de massacrar as diferenças e as demais personalidades ali no local. É muito possível, para as pessoas propositivas, oprimirem as demais com suas proatividades e protagonismos. Essas relações de poder são evidenciadas no jogo, presentificadas, materializadas na concretude do fazer, do tocar, do decidir.

Nas metodologias performativas, me parece muito coerente e consistente que as educadoras assumam posturas abertas e explícitas e que se proponham a criar relações desse tipo – também abertas e explícitas – em sala de aula. Nesse sentido, é importante que as educadoras, ao se identificarem com esta forma de *professorar*, se provoquem a trazer

programas abertos e propostas flexíveis e porosas. Assim, elas estarão se disponibilizando e impulsionando o diálogo e a interação com as alunas e se dispondo também para as consequentes adaptações e flexibilizações que terão que manejar em cada turma. É importante que elas percebam essa necessidade de adaptação e gerem um ambiente acolhedor para que as demais possam se posicionar e contribuir, exercitando suas autonomias de maneira ética e responsável –instaurando a democracia escolar. Ainda, sabendo que suas práticas não podem ser neutras, imparciais ou apolíticas, as educadoras podem começar a estimular suas transparências, revelando seus posicionamentos poéticos-políticos e criando relações francas com suas alunas, experimentando outra forma de professorar, mais certa e honesta consigo mesma – com seus desejos e intenções – e com as outras pessoas.

Até então refletimos sobre interações diversas entre pessoas-espacos-objetos-pessoas, por meio de relações e com-posições coletivas e espontâneas. Seguiremos fomentando essas reflexões críticas no próximo subcapítulo, que será apresentado como imersão-convite à uma dança improvisada e performativa: Contato Improvisação (CI). Essa é uma dança democrática que tem como base o toque e a relação entre os corpos que se movem juntos. Então, a proximidades dos viventes aqui é radicalizada. É aí que está parte do interesse: a interação com algo externo e as reverberações desse contato. Nesse caso, o *algo* principal é uma pessoa humana, que tem peso, pele, pelos, líquidos, força, músculos, órgãos, sentidos, desejos, impulsos, medos, traumas, habilidades, fragilidades e tantas outras subjetividades. Essa dança lida simultaneamente com os estados psicofísicos e com as interações cinéticas e sinestésicas e com as anatomias e fisiologias e com as fluências fluidas e interrompidas e com a estética e a organicidade do mover-se com-juntamente. Vários fatores que compõem essa prática, muito respeitosa e incentivadora, dialogam de maneira a complementar e reiterar o que estou pesquisando acerca das metodologias performativas.

## **2.2 CONTATO IMPROVISAÇÃO: MEMBRANAS SENSÍVEIS**

Segundo a artista e arte educadora Marina Machado (2010, p.127),

Quanto mais rico o ‘menu’ de degustações do mundo, quanto mais diversidade de experiências propiciadas pelo adulto para a criança pequena, mais repertório ela colecionará, para usufruir e reinventar o mundo. Ser performativo é também reorganizar os dados de sua própria existência.

A autora fala sobre o mundo da criança que vai se construindo de acordo com os contatos que o adulto oferece a ela. Nesse sentido, a visão da criança fica limitada ao que o adulto decide ou não lhe mostrar – e como o faz. Ela não pode sozinha descobrir, a não ser que o adulto permita. Podemos dizer que o mesmo acontece com as professoras e as áreas do conhecimento e as estudantes, sejam lá quais forem suas idades e anos escolares. A forma como a professora media a aprendizagem é muito significativa. Mesmo em relações horizontalizadas e democráticas, mesmo com uma metodologia emancipadora, a professora representa a autoridade em sala de aula. Vejam bem, a autoridade que menciono não é aquela que flerta com o autoritarismo rude e asfixiante e sim a autoridade *democrática* de que fala Freire (2019, p.89):

expressa na firmeza com que atua, com que decide, com que respeita as liberdades, com que discute suas próprias posições, com que aceita rever-se. Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma.

Então, representando autoridade no local, a professora tem grande influência nas dinâmicas e nas relações que são construídas em sala. Sua forma de agir pode incentivar, motivar, inspirar e impulsionar uma aluna, assim como pode desencorajá-la, desacreditá-la, e reprimi-la, prejudicando seu desenvolvimento. Logo, a forma como a professora ministra suas aulas diz muito sobre até onde as alunas podem e até onde não podem ir, porque a professora pode limitar o contato, o debate, a interação, ou pode propulsionar dinâmicas engajadoras, vivas e orgânicas e debates fervorosos, por exemplo. Além disso, é importante que a professora não foque apenas em uma área de interesse e conhecimento restrito, reduzindo as possibilidades. É importante que – assim como o adulto em relação à criança – ela ofereça vários tipos de conhecimentos, linhas de raciocínio, práticas, dinâmicas, jogos, ideologias, pensamentos de autoras-diretoras-atrizes-professoras de lugares distintos do mundo que dialogam com a sua prática. Isso porque, não podendo adivinhar com o que as alunas irão se identificar, quanto mais opções disponíveis, melhor, para que elas possam escolher, decidir, refletir, concordar, discordar e interagir. Dessa maneira, criamos mais chances de alcançar o maior número de pessoas possível, aproximando-nos da justa igualdade.

Percebo e reconheço essas importâncias hoje, porque durante a minha passagem pela escola (principalmente Ensino Fundamental 2 e Ensino Médio) as minhas possibilidades de escolha foram reduzidíssimas. Inclusive, a própria possibilidade de escolher não se fez muito presente. Mesmo tendo feito parte de cursos de teatro, realizando montagens e apresentações teatrais anuais, entre os anos de 2011 e 2016, foi somente em minhas experiências acadêmicas que essa perspectiva se transformou. A minha interação com o Contato Improvisação (CI) foi

um marco e um divisor de águas no que desrespeito à autonomia, liberdade e possibilidades outras. A primeira vez que me deparei com o CI foi em março de 2017 e posso dizer que foi impressionante. Hipnotizante. Eu nunca havia antes presenciado nada parecido. Aquele mundo era novo e desconhecido por mim, até então. Confesso que já havia desistido das danças, pois fui convencida durante anos que “isso não era pra mim” e que eu “não era boa nisso”. Porém, eu ainda não conhecia esta dança: Contato Improvisação. Fui apresentada a ela por Raquel Ferreira, atriz e dançarina, formada em Artes Cênicas pela UnB. Na época, ela integrava o Coletivo Coisa Azul, grupo de experimentações performativas que fez parte da pesquisa de doutorado de Fabiana Marroni, dançarina e professora do Departamento de Artes Cênicas da UnB.

Por causa das afinidades entre eu e Raquel, acompanhava suas postagens nas redes sociais e sempre demonstrava interesse e curiosidade em saber mais sobre aqueles corpos dançantes em interação com os pufes azuis no espaço. Então, um dia, ela me ligou e perguntou se eu gostaria de ir em uma aula de Contato Improvisação. Essas aulas de CI são gratuitas e abertas ao público; fazem parte de um projeto de extensão do Instituto Federal de Brasília (IFB) e é lá que os encontros acontecem. Desde 2018 o projeto é coordenado por Elisa Teixeira de Souza, dançarina e professora do Instituto. Na época eu não sabia sobre essas informações e nem sobre o que se tratava a dança, mas, mesmo ser sabe, aceitei o convite e fui.

Quando chegamos no IFB, a aula, geralmente facilitada por uma dançarina mais experiente, já havia acabado. As pessoas estavam já em um segundo momento do encontro – mais tarde descobri que denominam esse momento pós-aula de *jam*<sup>17</sup>, que é quando as pessoas dançam livremente sem uma professora facilitando. Raquel logo jogou seus pertences no chão e começou uma espécie de dança-alongamento solo, que foi se misturando e se embrenhando no meio das pessoas que já estavam dançando antes. Me sentei e observei. Ela disse que essa seria a melhor maneira de sentir e perceber o espaço dançante que ali estava. Não consegui encontrar um padrão, pois percebia vários núcleos distintos de danças, habitando o mesmo espaço. Não havia um ritmo comum ou mesmo uma coreografia hegemônica. As vezes alguém colocava alguma música e as vezes não, mas nunca era silencioso. Comecei a reparar os sons e as composições entre eles: risos, gargalhadas, bocejos, arfares, gritos, expirações profundas, estalos, grunhidos, cochichos... As vezes alguns diálogos entrecortados – uma dupla dançava

---

<sup>17</sup> *Jam* é uma palavra que possui duas interpretações para o CI. Uma delas é que, em inglês, *jam* significa geleia, e representa o estilo livre, híbrido e improvisado das *jam sessions* – *sessões de jam* – que aconteciam nos clubes de jazz dos Estados Unidos. A outra interpretação é que *jam* seria a abreviação de *jazz after midnight* – *jazz depois da meia noite* – já que o encontro improvisado de música e dança costumada acontecer tarde da noite, após a apresentação da banda principal ou atração principal.

de um lado da sala, enquanto interagia com um trio que estava do lado oposto. Vez ou outra as pessoas paravam, se sentavam e depois tornavam a dançar. Em outro momento, no meio da sala, estavam duas pessoas deitadas, imóveis. Os ritmos eram diversos. Os grupos eram formados geralmente por duas ou três pessoas, mas as vezes esses grupos cresciam formando quase um núcleo só, com todas as pessoas presentes ali. Alguns encontros geravam danças muito aceleradas e acrobáticas, outros geravam sutilezas e vagarezas. Algumas danças se sustentavam por muito tempo – uma dupla se manteve conectada durante todo o período em que eu estava observando – e outras duravam apenas alguns segundos – uma pessoa passou correndo, uniu suas mãos às mãos de outro alguém e depois seguiu correndo para outro canto da sala. É isto: não tinha uma regra para seguir. Aquilo ali se parecia muito com *o viver*. Logo me senti convidada a fazer parte.

Olhares atentos, disposição, prontidão e felicidade. As pessoas ali exprimiam satisfação e espontaneidade. Não pareciam cumprir com nenhum tipo de exigência, a não ser seguir suas próprias vontades e estímulos momentâneos. O estado de jogo era bastante presente. As pessoas que estavam sentadas nas laterais – ou mesmo no meio da sala – observavam de forma engajada e interagiam quando encontravam brechas, possibilidades de fazer *composições-com*, de criar relações. Elas parecem exercer função parecida à função das *gamekeepers* – mantedoras de jogo – do MO\_AND, porque também sustentam a dança com suas observações atentas e acolhedoras e interferem quando acham que podem agregar, brincar junto. É interessante como o espaço possuía um clima de colaboração e de dinâmica coletiva, mas também despontava várias particularidades e individualidades. A meu ver, as dançarinas, enquanto dançam contato improvisação, acessam estados parecidos aos das *performers*, performando suas performances artísticas. Isso porque as relações que as dançarinas geram só acontecem no contato direto e imediato com outras dançarinas, elas não preparam lindas coreografias para serem muito bem executadas e assistidas por espectadoras que vão aprovar ou reprovar os movimentos. A dança ganha vida no presente e sendo efêmera como é, vai se transformando a cada instante, assim como as interações entre propositoras e partícipes nas ações performáticas.

A diretora estadunidense e professora de teatro, Viola Spolin (2015, p.33), sugere para professoras e alunas: “Procure manter sempre um ambiente de trabalho onde cada um possa encontrar sua própria natureza (incluindo o professor ou o líder do grupo) sem imposição. [...] Certifique-se de que ninguém esteja bloqueado por um método de tratamento inflexível.” Concordo com Spolin e acredito que naquele espaço, entre aquelas pessoas dançantes e movedoras, operavam majoritariamente relações de respeito e liberdade. A sala de aula se



comportava como um organismo vivo, ou melhor, uma sociedade na qual vários indivíduos se expressam, fazem coisas e vivem, em conjunto e em pleno estado de troca, aprendizagem, edificação e amadurecimento.

Por isso é tão importante diversificar as formas de ensino-aprendizagem, tendo em vista que cada pessoa percebe, experiencia, assimila, aprende e se coloca no mundo de um jeito diferente. O nosso contato com o mundo se dá de maneira única e particular, então uma metodologia rígida, quadrada, que não se molda, que não se adapta ou flexibiliza, conseguirá alcançar um número muito restrito de alunas. Prefiro pensar em uma metodologia mais como uma *membrana sensível*, que, em contato com o externo, reage aos estímulos e assume novas formas. A membrana sensível é nova a cada instante. Não é que ela tenha uma forma líquida, que somente assume o formato do recipiente que a comporta, porque isso seria o contrário do que estou propondo. A metodologia membrana sensível é aquela que, por ser tão crítica quanto autônoma e tão aberta quanto explícita e tão interativa quanto respeitosa, faz concessões e ajustes para promover um espaço que seja diverso, *democrático* e instigante. Faço minhas as palavras da atriz e professora da UFG, Joana Oliveira (2011, p.34): “a bricolagem metodológica do pedagogo teatral não pode ser fixa, imutável, mas precisa ser viva, orgânica. Uma metodologia orgânica é aquela capaz de se *reorganizar* de acordo com as necessidades e os desafios, fortalecendo-se nesse processo.” Sendo assim, é trazendo a nossa bagagem metodológica, de maneira aberta e explícita, que podemos, em contato com o coletivo, reorganizar a prática porosamente, aqui e agora, dialogando com as pessoas e alcançando-as de forma efetiva. É preciso então, entender que “o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (FREIRE, 2019, p.63).

Para assumir uma metodologia performativa, em forma porosa de membrana sensível, que não seja nem ensimesmada, nem inflexível, nem rígida, nem fechada, a educadora é convidada ao exercício da prática constante de autorreflexão crítica e observação dos meios em que sua metodologia entra em contato. É difícil, para mim, imaginar que uma professora assuma uma metodologia que seja demasiadamente diferente de sua forma de viver, pois *professorar* tem tudo a ver com *viver*. Se ambas se diferem – a prática pedagógica e a postura cotidiana da pessoa – é porque em algum dos casos, ou em ambos, ela não está sendo honesta consigo mesma e/ou com as outras pessoas. Então, para sustentar sinceramente uma metodologia performativa, me parece que a professora precisará fazer observações constantes dos espaços nos quais ela habita e vive. De acordo com Oliveira (2011, p.19), “A observação faz parte da aprendizagem do olhar que é uma ação altamente movimentada e reflexiva. Ver é buscar, tentar compreender,

ler desejos. Através do seu olhar, o educador também lança desejos para o outro.” É esse olhar que consigo perceber na prática do MO\_AND e do Contato Improvisação, tanto de quem joga e dança, quanto de quem observa e ajuda a manter a prática viva.

Depois do dia em que fiz parte, pela primeira vez<sup>18</sup>, de um encontro de CI, participei de muitas outras aulas e *jams* no IFB entre os anos de 2017 e 2019. Em 2018 participei das oficinas, também gratuitas, mas com vagas limitadas, do “DF Improvisa Dança- 2ª Edição Latinamérica”, que ocorreu em Brasília entre os dias 18 de julho e 5 de agosto, no Centro de Dança do Distrito Federal. Esse evento atraiu pessoas de várias regiões do Brasil e pude conhecer também professoras e dançarinas de outros países. Foi muito rico e engrandecedor poder trocar e *contatear* com todas aquelas pessoas. Logo em seguida, entre os dias 13 de agosto e 14 de novembro, participei da oficina de CI realizada pelo Coletivo Tectônica, também no Centro de Dança. Esses espaços de experimentações foram extremamente frutíferos para mim, em diversos aspectos. Eu que já havia ingressado em turmas de *Jazz*, *Street Dance*, *Ballet* e Dança Contemporânea, sentindo-me desmotivada e julgada – por mim mesma, pelas colegas e pelas professoras – abandonei rapidamente todas elas, abandonando também o meu prazer em dançar. Eu não consegui me identificar, me adaptar e me adequar àquelas danças ou talvez não consegui me identificar com a maneira como elas me foram apresentadas. A metodologia de ensino e o clima que se estabelece por meio das relações instauradas ali são fundamentais: podem auxiliar, incentivar e alavancar ou dificultar e impedir a aprendizagem de alguém. Então, eu que já não me via como um ser dançante há muitos anos, mesmo cursando Artes Cênicas na universidade, me vi ali, dançando, *contateando* e improvisando. Algo que parecia distante, agora se faz presente e possível.

Porém, qual é a grande diferença entre o CI e as outras danças que eu já havia experienciado? A primeira delas é que no CI eu não me sinto melhor ou pior dançarina em relação à nenhuma outra pessoa, porque eu não me comparo e nem sinto que as outras pessoas se comparam a mim. Como a pesquisa de movimento é muito individual, embora também coletiva, os avanços são particulares. Os ganhos e as frustrações em relação à prática são individuais. Trata-se do processo de aprendizagem e evolução de cada uma. Assim como no *jogo das perguntas* de Eugenio e Fiadeiro, no CI não existe ganhar ou perder. Quando

---

<sup>18</sup> Registro em vídeo da primeira *jam* que participei disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BRQYp5-DxqE/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2020. Registros em vídeo de alguns encontros que já participei disponíveis em: <<https://www.instagram.com/p/BbP-cRsjeZg/>> e <[https://www.instagram.com/p/BjL3B\\_7neKA/](https://www.instagram.com/p/BjL3B_7neKA/)> e <[https://www.instagram.com/p/Bvoi\\_DOlpgX/](https://www.instagram.com/p/Bvoi_DOlpgX/)> e <<https://www.instagram.com/p/BZmnH3RjnXF/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

ganhamos, ganhamos todos os indivíduos que estão presentificando e materializando a prática do jogar e do dançar. Ganhar para nós significa estabelecer relações fluidas, dinâmicas, engajadoras, justas e democráticas. Ganhar, de acordo com a metodologia de investigação do modo operativo AND e de acordo com a prática corporal de improvisação e contato, é descobrir, é aprender, é transformar a si e ao outro, é interagir com respeito e cuidado, é se surpreender, se manter interessada e querer mais depois. Essas perspectivas podem ser interessantes no âmbito escolar e acadêmico também, porque não incentivam comparações e competição entre estudantes e sim a colaboração para o desenvolvimento da trajetória de cada pessoa e de todas ao mesmo tempo.



Colagem 5 – Oficinas de CI – “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica”. Fotos tiradas por Humberto Araújo, profissional responsável pelo registro fotográfico do evento “DF Improvisa Dança – 2ª Edição Latinamérica”. Nas fotos, respectivamente, eu sou a pessoa que está sendo carregada e a pessoa que está com as costas viradas para o teto, ocupando a parte esquerda da imagem.

A segunda diferença é que eu nunca me senti incapaz de fazer. Eu não precisava de antemão ter aprendido uma série de técnicas e habilidades para conseguir dançar. Eu só dancei e continuo dançando. Eu não preciso ser muito rápida, ou muito flexível, ou decorar e executar bem coreografias complexas seguindo um ritmo imposto. Isso porque a prática do contato não é algo moldado, preexistente e independente das pessoas que vão dança-la. Não temos que absorver, aceitar, concordar, decorar ou reproduzir nada. Tal como a performatividade que mais

interessa para esta pesquisa, o CI gera interdependência e correlação entre as pessoas que interagem entre si e com o espaço. A dança só existe a partir daí: do câmbio, da relação, do contato entre as participantes. Portanto, ela carece da disponibilidade das pessoas, assim como nas performances artísticas.

A terceira é que as relações entre as professoras e as alunas são relações radicalmente horizontais e dinâmicas e orgânicas e próximas. A noção de professora-facilitadora ou professora-mediadora me aconteceu enquanto conhecia e aprendia sobre CI. De acordo com Oliveira (2011, p.20), “Ser um mediador ou facilitador significa ajudar a estabelecer pontes e conexões entre o aluno e o campo de conhecimento do teatro, mas também entre cada aluno e seus pares.” Ou seja, diferente das outras experiências com dança que tive, enquanto pratico CI, eu não me sinto intimidada e julgada; não tento ser vista, elogiada ou aprovada pela professora, porque aqui não se trata de erros e acertos, se trata de experimentar e progredir na interação com seu próprio corpo e o espaço e os outros corpos. De acordo com Spolin (2015, p.11), “O exibicionismo desaparece quando o aluno-ator começa a ver os membros da platéia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência.” Assim, entendendo que as interações corporais que acontecem por meio da dança possuem objetivos que se findam em si, ou seja, que tentam praticar e fazer acontecer, mais do que alcançar algo específico que está *pré-posto* ou predeterminado, desviamos “a competição para o esforço de grupo, lembrando que o processo vem antes do resultado final” (SPOLIN, 2015, p.11).

A quarta diferença é que existe nos encontros de contato improvisação uma noção de coletividade muito avançada. Existe uma espécie de acordo coletivo implícito em que cada pessoa se responsabiliza por si, sabendo que suas escolhas e atitudes interferem direta e indiretamente na dinâmica da sala, mas elas estão também a todo momento cuidando umas das outras, para que as danças continuem a fluir de maneira saudável. As pessoas dançam desordenadamente e livremente e se divertem, mas sempre muito atentas, evitando colisões, quedas indesejadas, torções... As dançarinas são ousadas e experimentam movimentos diferentes a todo momento, inclusive movimentos que não sabem executar ainda, mas isso não gera preocupação na turma, porque as pessoas confiam umas nas outras e esperam atitudes conscientes e responsáveis de suas colegas. A autonomia e a liberdade são muito valorizadas no CI. Muitas vezes, mães e pais levam seus filhos para as *jams* e então, nesses dias, as dançarinas se posicionam de maneira muito mais atenta, propiciando segurança para a criança, principalmente se ela ainda for muito pequena.

A seguir, para fomentar as reflexões, aproximando-nos mais da prática do contato, utilizarei algumas falas – que estão gravadas e disponíveis em vídeo no Youtube<sup>19</sup> – das professoras de contato improvisação que facilitaram as aulas no evento “DF Improvisa Dança- 2ª Edição Latinamérica”:

- *“É uma pratica de relação a partir dos sentidos”* (Sofia Monteverde, Equador);
- *“Porque a linguagem que usamos, a linguagem que nos congrega, que é o contato, é muito universal. Você pode se encontrar com alguém do Japão, que vão se entender através dessa forma de dança”* (Catalina Chouhy, Uruguai);
- *“O belo é tentar se relacionar. Mas de ver a beleza que tem em cada momento e de que tudo já está acontecendo, de que a gente não precisa fazer muita coisa, só observar e jogar com as coisas que aparecem.”* (Ricardo Neves, Brasil);
- *“É sentir que somos iguais, não sentir que um tem mais poder, mais direito, mais decisão que você.”* (Paula Zacharias, Argentina);
- *“Essa necessidade de ser muito mais permeável. É uma convivência de criação.”* (Renzo Zavaleta – Peru);
- *“Não me agrada esse tipo de atitude neste momento, mas podemos seguir juntos. Não há problema que sejamos distintos. Pode ser frustrante, sim, pode ser frustrante, mas vamos perder, vamos deixar de jogar porque há momentos de frustração? Não, não vale a pena.”* (Nicolás Cottet, Chile).

Conviver com expressões heterogêneas é um desafio, porque a nossa educação ensina, desde muito cedo, a uniformizar, padronizar e normatizar, massacrando as especificidades dos indivíduos. O ensino oferecido pela maioria das escolas é massificante e excludente e suas avaliações são somativas ao invés de formativas, o que significa que são utilizadas como forma de coerção, razão de ameaças e jogos de poder. Essas avaliações são verificativas, analisando apenas o resultado final e não o processo de aprendizagem da aluna, além de serem unilaterais, tirando da aluna o direito de opinar. Para obtermos uma avaliação mais justa e coerente, de acordo com Spolin (2015, p.24), “é essencial que o professor-diretor não assuma sozinho a avaliação mas que faça perguntas que todos respondam – inclusive ele próprio.” É importante abrir espaço para que as pessoas se autoavaliem e avaliem suas colegas e avaliem a professora, pois é dissolvendo esta barreira rígida entre “professora” e “alunas”, é incentivando que elas habitem e transitem entre ambas as funções, assim como no CI, que continuamos a viabilizar um espaço *democrático*, autônomo, justo, inventivo, inspirador, acolhedor e provocativo. Percebam que avaliar nesse caso tem mais a ver com mostrar caminhos, pontuar questões, apresentar outras perspectivas, fazer perguntas instigantes, desafiar, criticar de forma

---

<sup>19</sup> Vídeo contendo partes das aulas que aconteceram no evento, bem como apresentações das professoras e pronunciamentos delas em relação aos seus entendimentos de CI disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=mdx4D1piCbY&list=PL6XZ\\_ZTW8P3iKEKg0TV1sR302bSqnbUEC](https://www.youtube.com/watch?v=mdx4D1piCbY&list=PL6XZ_ZTW8P3iKEKg0TV1sR302bSqnbUEC)> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

construtiva, orientando a prática individual da pessoa e a prática coletiva do grupo. Falamos aqui enquanto indivíduo e enquanto classe. Oliveira (2011, p.21), diz que:

na tentativa de equilibrar as diferenças, há de se respeitar a posição do outro, e isso não significa anular as divergências, mas aprender a conviver com elas. A riqueza da arte teatral está justamente na tentativa de se fazer algo coletivo, sem perder de vista as particularidades, e ainda assim defender uma proposta ética e estética comum.

O contato improvisação é democrático à medida que todas as pessoas podem dançar sem se sentirem frustradas por não estarem alcançando um ideal, porque, nessa dança, não existem exigências e pré-requisitos a cumprir. Não se espera da dançarina nada além do que ela mesma espera de si, pois é ela quem vai administrar as suas danças, em contato com as demais dançarinas. A pessoa é que precisa saber de seus limites, de seus impulsos, anseios, desejos, objetivos, metas, curiosidades... Existem técnicas de movimento que viabilizam a dança improvisada e quanto mais proximidade a pessoa for construindo com experiências dançantes desse tipo, mais chances ela terá de se familiarizar com as possibilidades variadas de peso e contrapeso, alavancas, encaixes, forças centrípetas e centrífugas, tipos de quedas, puxões e rolamentos, movimentos aéreos e etc. É bem verdade que existem técnicas, sistemas de movimento, motricidade e anatomias a serem observadas, aprendida e apreendidas. Porém, isso não é um impeditivo ou pré-requisito para a prática, os únicos pré-requisitos necessários seriam o corpo e a disponibilidade para se relacionar.

Então, por se tratar de um modo operante extraordinário, ou seja, que foge aos modos cotidianos, me parece que quanto mais a pessoa se propor a entrar em contato com essa prática inusual, quanto mais ela se dedicar a adentrar profunda e sinceramente em suas pesquisas e investigações dançantes, quanto mais ela experimentar viver *contateando* e improvisando – em suas relações mesmas de vida e não só em sala de aula – mais familiaridade a pessoa terá com esse estado performativo dançante e mais facilidade terá em assumir esse modo em suas relações, se assim desejar. Bem como o modo operativo AND e suas propostas de *viver juntos*, o contato improvisação me parece uma proposta de vida, de relacionar-se, seja com quem for e em qual contexto as pessoas estiverem. É a proposta de criar relações pensando nos corpos, nos viventes, como membranas sensíveis que interagem entre si e reagem, instantânea e espontaneamente, de acordo com suas vontades e com as adversidades e estímulos que acontecem no presente. Essas membranas se colocam, se põem, m

as não se impõem, porque “por”, segundo Eugenio e Fiadeiro, já é suficiente, já basta. Se ambas as partes se respeitam, não é necessário ferir para atacar ou se proteger, é preciso apenas interferir, com ética, liberdade e justiça. A metodologia performativa que busco dialoga

com as criações de novos mundos a partir das *com-posições* e a partir das aberturas e flexibilidades das relações do tipo “e” de Eugenio e Fiadeiro, além das trocas vivas e sinceras e dos riscos que o contato improvisação e as performance artísticas proporcionam, proporcionando também novos mundos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por metodologias performativas está intimamente relacionada ao meu desejo de engendrar outras e diferentes formas de ensinar e aprender. Porém, as discussões e questionamentos e inquietações e proposições compartilhadas aqui até então partem de meus entendimentos como estudante e pesquisadora, já que não tenho experiências com a prática do *professorar*, além dos dois estágios supervisionados que vivenciei brevemente ao longo da graduação. Portanto, a pesquisa se desdobrou por entre a ótica e a vivência de aluna que tive e tenho e as elaborações sobre metodologias performativas estão contextualizadas e situadas em minhas experiências reais: indagações, anseios, angústias, e prazeres de aluna. A necessidade de promover mudanças *me acontece* em um lugar pessoal – mas também coletivo – de indignação e não conformidade. Sendo agente no processo de ensino e aprendizagem, tal como as professoras, de dentro, ao parar e *reparar*, consigo perceber alguns dos mecanismos que operam no sistema educacional, mas não posso compreender o processo como um todo ainda, porque preciso primeiro me entender como professora, praticando. Então não posso fazer afirmações sobre situações das quais eu ainda não vivi, mas posso criar eventos, fazendo aferências e projeções.

Tenho buscado e elaborado continuamente uma forma própria de *professorar*, que se alinha às minhas escolhas poéticas e políticas e que se parece cada vez mais com o que quero gerar e corporificar, interferindo no mundo. Então, ao invés de propor ideias utópicas e realidades paralelas intocáveis, gerando falsas esperanças, este Trabalho de Conclusão de Curso se propõe a oferecer possibilidades outras e realidades tangíveis que habitam entre as brechas criadas por nós, educadoras. Um dos principais objetivos aqui é incitar reflexões e autorreflexões críticas em relação ao sistema comum de ensino-aprendizagem no Brasil, a fim de que essas reflexões gerem mudanças de comportamento. Isso não é apenas um desejo, mas também uma necessidade que move a mim e, portanto, move esta pesquisa.

Atualmente, quando me projeto em sala de aula, a prática pedagógica que mais me apetece e instiga é a prática tátil-sensível e plástica-perceptiva e versátil-porosa e flexível-aberta. Isso se traduz em uma edificação agregadora de Pedagogia da Autonomia e Performance arte e Modo Operativo AND e Contato Improvisação; ou dançarinas autônomas, que *vivem juntas*, performando contato com Paulo Freire; ou performances *democráticas* que dançam *com perguntas*; ou Paulo Freire *contateando* e improvisando autonomias performáticas; ou danças abertas e explícitas que performam Paulo Freire de maneira improvisada; ou *performers democráticas* que jogam *com-tato*; ou... Essa maneira interdisciplinar de ensinar me inspira por sua potência resiliente, maleável e multiforme.

É bem verdade que podemos encontrar dificuldades na aplicação dessas metodologias, principalmente porque, na maioria das vezes, os sistemas educacionais que encontramos são demasiadamente fechados e implícitos. Porém, não pretendo praticar metodologias chocantes e espalhafatosas que assustem e afastem agentes escolares e me façam perder espaço ao invés de ganhar. Pretendo lançar propostas instigantes e convidativas, que incentivem as pessoas ao meu redor a refletirem sobre suas práticas relacionais. E assim, vou instaurando possibilidade, propondo diferenças, criando brechas e fendas por onde possam surgir novos mundos, aos poucos.

As discussões promovidas aqui fazem parte de pesquisas que nascem dentro da academia, mas também de contextos diferentes deste. O desejo de pesquisar e construir outros caminhos possíveis para ensinar parte da urgência de se repensar a educação, engajando estudantes e formando pessoas mais autônomas, honestas, justas, *democráticas*, inventivas e criativas. A metodologia performativa que estou em busca é aquela capaz de formar pessoas propositoras e produtoras de conhecimento, mas que também reconheçam a importância do coletivo e do *viver juntos* e, portanto, exercitem a escuta, a receptividade, a partilha e o respeito. Nesse sentido, eu estava programando aulas experimentais, que aconteceriam dentro de oficinas e cursos e que funcionariam para mim como um laboratório de ação e pesquisa sobre educação, metodologias e performatividades. A ideia era propor dispositivos para serem explorados e desenvolvidos em contato com outras pessoas, para então acompanhar seus desdobramentos e reverberações na prática.

Porém, não consegui efetivar e concretizar os planejamentos devido à pandemia, já que dois dos elementos principais para a realização dos dispositivos são a presença e o contato. Por ética, respeito e responsabilidade escolhi não provocar aglomerações, colocando pessoas em risco e decidi também não promover encontros virtuais, por destoar muito do que desejo



enquanto metodologia e proposta. Pretendo facilitar essas aulas assim que o panorama da saúde brasileira se mostrar mais favorável, seguro e estável. Enquanto isso, canalizei em outros projetos, que estão em fase embrionária, esta vontade e este anseio em observar e vivenciar na prática uma metodologia performativa. Sinto-me demasiadamente motivada a proporcionar, a participar e a praticar encontros que carreguem em si os princípios metodológicos que venho construindo aqui ao longo desta investigação, porque acredito na potência e nas reverberações positivas que estão contidas em propostas como essas. Entendo, hoje, que uma das principais funções que preciso exercer enquanto arte educadora é a de mostrar opções, possibilidades, para que então as estudantes, com liberdade e responsabilidade, possam fazer suas escolhas. Prezo pelo direito de questionar e decidir.

Pretendo mesmo seguir tentando instaurar estas brechas, estes "e" e estas possibilidades outras de ser mulher, artista e educadora. Esta pesquisa metodológica se estende para uma pesquisa de vida que tem a ver com a forma como eu percebo e interajo e reajo e me insiro e me posiciono no e *com o mundo*. Me interessa enquanto artista, educadora e pessoa continuar investigando e experimentando as várias possibilidades de me relacionar. Acredito que a transformação da educação está invariavelmente ligada às reformas das relações, então, um bom início de mudança seria justamente rever e reconstruir a maneira como as relações de ensino e aprendizagem se dão nesse processo.

Posso dizer que sou produtora e consumidora assídua de teatro brasiliense e durante as minhas fruições, estudos, vivências e reflexões no âmbito das Artes Cênicas, percebi como são reduzidas as ofertas artísticas para as pessoas com deficiências físicas e isso me incomodou muito. Me incomodou ter assistido inúmeras peças entre os anos de 2016 e 2019 e perceber que nem um terço delas eram acessíveis ou possuíam a intenção de ser. Assim, me interpelou a necessidade e a urgência de criar algo pensado e desenvolvido para essas pessoas, mas não em um lugar separatista e sim agregador. Atualmente estou desenvolvendo um projeto que pretende assumir uma linguagem hibridizada entre performance arte, instalação e teatro, sendo uma *instalação performativa espetacular*. A ideia em desenvolvimento é criar algo que, desde sua concepção, seja pensada para e elaborado por pessoas com e sem deficiências físicas. Não se trata de uma adaptação ou de uma acessibilidade que intenciona cumprir com suas obrigações sociais: está para muito além disso. A ideia é criar cenas que perpassam pela performatividade e pela dramaticidade teatral e que sejam também instalações para serem vivenciais no presente, ao mesmo tempo, por pessoas com e sem deficiências físicas. A proposta é criar um espaço interativo e sinestésico para que as pessoas partilhem alguma experiência *juntas*, sem

distinções, já que o espaço será minuciosamente arquitetado para alcançar o máximo de pessoas possível e para que nele elas possam fruir e fluir com autonomia.

Um dos objetivos desse projeto é criar espaços acolhedores que possibilitem encontros e interações entre pessoas de áreas e contextos distintos, já mesmo na parte criativa e de montagem das cenas. Pretendo unir pessoas, com e sem deficiências físicas, que estão cursando ou já cursaram medicina, fisioterapia, arquitetura, artes plásticas, artes cênicas, música, pedagogia etc. O espaço de troca entre essas pessoas é que vai dizer o que virá, nada está estabelecido de antemão: precisamos primeiro nos unir e nos conhecer para então friccionarmos nossos mundos e materializar, em arte, o que surgirá disso. A base de criação desse projeto está fundada nas relações todas que mencionei anteriormente: emancipadoras, *democráticas*, justas, respeitosas, éticas, políticas, instigantes, criativas, inspiradoras, espontâneas, autônomas e honestas.

Esse projeto abarca também as propostas pedagógicas de Freire, então as diversidades e as pluralidades serão fundamentais para o seu acontecimento. A elaboração desse projeto exige tempo, dedicação e paciência, pois, simultaneamente ao processo criativo, precisamos fazer pesquisas de campo – entrevistas, questionários, imersões – e para que ele seja executado precisamos primeiro angariar fundos. Sigo desenvolvendo essa ideia juntamente com quem acredita e aposta nela. A metodologia performativa será essencial para o bom fluir desse projeto. Me parece ser uma pesquisa ampla e uma investigação profunda, já que a proposta se desdobra em muitas faces que se desdobram em tantas outras. Por isso também sinto a necessidade de não parar de escrever sobre isso, visionando a feitura de um mestrado, ainda sobre esse tema.

Já que a metodologia performativa que busco é resultante de uma série de afluentes relacionais e performativos que a banham, e que estão continuamente a banhar, ela está em constante mutação e renovação. Então, a minha pesquisa é infinita. Pretendo estar em constante estado de ensinamento e aprendizagem, diante da organicidade e vivacidade das relações, passageiras e duradouras, que me interpelam e interrompem diariamente. O contato com o mundo me transformará a cada instante, até quando eu estiver viva e habitar este espaço que entendemos como Terra – e talvez até depois. Já que não posso e não quero prever o que acontecerá em seguida, preciso chegar lá para saber. Por enquanto, sigo assim: vivendo e sendo mulher e artista e arte educadora e partilhando e aprendendo e ensinando, em interação com vocês.

*Vem dançar comigo, vem?*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

BONDÍA, Jorge Larrosa. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. Rio de Janeiro: *Revista brasileira de educação*, nº 19, p. 20-28, 2002.

\_\_\_\_\_. “Experiência e Alteridade em Educação”. Santa Cruz do Sul: *Revista Reflexão e Ação*, v.19, n.2, p.04-27, 2011.

BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer: alteridades, presenças, ambivalências*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2013.

BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

CAFÉ, Ângela Barcellos. “Pensando a Educação no Mundo e na Escola”. 17p. Texto elaborado para curso de formação de professores, adaptado da Tese de Doutorado da autora, defendida no programa de Artes do IDA-UnB, em dezembro de 2015. Material didático oferecido durante a disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1, no CEN- UnB, segundo semestre de 2018.

DESGRANGES, Flávio. *A inversão da olhadela: alterações no ato do espectador teatral*. São Paulo: Editora Hucitec, 2012. Parte 1, p.15-49.

EUGENIO, Fernanda; FIADEIRO, João. “Secalharidade como ética e como modo de vida: o projeto AND\_Lab e a investigação das práticas de encontro e de manuseamento coletivo do viver juntos.” Florianópolis: *Revista Urdimento*, n. 19, p. 63-71, 2012.

\_\_\_\_\_. “Jogo das perguntas: O Modo Operativo ‘AND’ e o viver juntos sem ideias”. Rio de Janeiro: *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 25 – n. 2, p. 221-246, 2013.

FABIÃO, Eleonora. “Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea.” São Paulo: *Sala Preta*, v. 8, p. 235-246, 2008.

\_\_\_\_\_. “Programa Performativo: o corpo-em-experiência.” Campinas: *ILINX- Revista do LUME*, n. 4, p. 1-11, 2013.

FÉRAL, Josette. “Por uma poética da performatividade: o teatro performativo.” São Paulo: *Sala Preta*, v.8, p.197-210, 2008.

FERNANDES, Silvia. “Experiências do real no teatro.” São Paulo: *Sala Preta*, v. 13, n. 2, p. 3-13, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* – 59ª ed. – Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

JACQUES, Paola Berenstein. “Elogio aos errantes. Breve histórico das errâncias urbanas.” São Paulo: *Arquitextos*, ano 05, n. 053.04, Vitruvius, 2004. Disponível

em: <<https://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/05.053/536>> Acesso em: 30 de novembro de 2020.

KASTRUP, Virgínia. “A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade.” São Paulo: *Revista Trama Interdisciplinar*, v. 3, n. 1, p.23-33. Editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2012.

LEITE, Janaina Fontes. *Autoescrituras performativas: do diário à cena*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. “Tendências Pedagógicas na Prática Escolar”. In: LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública*. São Paulo: Loyola, 1992. Cap 1, p.38-44.

\_\_\_\_\_. *Adeus professor, adeus professora?* São Paulo: Cortez Editora, 2011, p.15-54.

MACHADO, Marina Marcondes. “A Criança é Performer”. Rio Grande do Sul: *Educação & Realidade*, v.35, n.2, p.115-137, 2010.

OLIVEIRA, Joana Abreu Pereira de. *Módulo: Pedagogia do Teatro 2*. Brasília, 2011, p.19-39.

PAVIS, Patrice. *Dicionário da Performance e do teatro Contemporâneo*. São Paulo: Perspectiva, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. “Formação de Professores – Saberes da Docência e identidade do Professor”. São Paulo: *Revista da Faculdade de Educação*, v.22, n.2, p.72-89, 1996.

QUEIROZ, Fernando Antonio Pinheiro Villar de. “Artistic Interdisciplinarity and La Fura dels Baus (1979-1989)”. 356 f. Tese (Ph.D em Teatro). Queen Mary College, University of London, Inglaterra, 2001.

SILVA, Flavia; ALVIM, Mônica. “[TRANS] EXISTÊNCIA: CORPOS ERRÁTICOS, GESTICULAÇÕES POLÍTICAS DE RESISTÊNCIA”. Belo Horizonte: *Psicologia & Sociedade*, vol.32, 2020.

SONTAG, Susan. *Contra a Interpretação*. Porto Alegre: L&PM, 1987, p.11 – 23.

SPOLIN, Viola. A Experiência Criativa. In: SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2015, p.3-33.

VILLAR, Fernando Pinheiro. “performanceS”. In: CARREIRA, André (*et al*). *Mediações performáticas latino-americanas*. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003, p. 71-80.

\_\_\_\_\_. “La Fura dels Baus e performance arte: dramaturgias e ação.” Ouro Preto: *Artefilosofia*, n.7, p. 186-197, out. 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. “Avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola”. In: VEIGA, Ilma. P. A.; FONSECA, Marília (orgs.) *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. São Paulo: Papirus, 2001, p. 175-212.

## REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

CENTRO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE-PENSAMENTO & POLÍTICAS DA CONVIVÊNCIA. Disponível em: <<https://www.and-lab.org/and-lab-institucional/and-lab>> Acesso em: 29 de novembro de 2020.

SOBRE CONTATO IMPORIVISAÇÃO (CI). Disponível em: <<https://www.mucina.com.br/ci>> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

Entrevistas com Steve Paxton. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=1gE-MSZMsWw>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=4yPdDdGwIGo>> Acesso em: 17 de outubro de 2020.

Nova Iorque “veste” Lygia Pape. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-39417598>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

ANTONIO OBÁ EXPÕE CRÍTICAS SOCIAIS AO PRÓXIMO GOVERNO FEDERAL PARA JORNAL INGLÊS. Disponível em: <<https://www.premiopipa.com/2018/11/antonio-oba-expoe-criticas-sociais-ao-proximo-governo-federal-para-jornal-ingles/>> Acesso em: 02 de dezembro de 2020.

Fernanda Eugenio explicando sobre a metodologia MO\_AND. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GZVSsHnTSeI&feature=youtu.be>> e <<https://www.youtube.com/watch?v=loopi6uVwoY&feature=youtu.be>> Acesso em: 01 de dezembro de 2020.

Registros em vídeo de *jams* que já presenciei. Disponível em: <<https://www.instagram.com/p/BRQYp5-DxqE/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.  
Registros em vídeo de alguns encontros que já participei disponíveis em:  
<<https://www.instagram.com/p/BbP-cRsjeZg/>> e  
<[https://www.instagram.com/p/BjL3B\\_7neKA/](https://www.instagram.com/p/BjL3B_7neKA/)> e  
<[https://www.instagram.com/p/Bvoi\\_DOlpgX/](https://www.instagram.com/p/Bvoi_DOlpgX/)> e  
<<https://www.instagram.com/p/BZmnH3RjnXF/>> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

Vídeo do evento “DF improvisa Dança – 2ª Edição Latinoamérica” CI disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=mdx4D1piCbY&list=PL6XZ\\_ZTW8P3iKEKg0TV1sR302bSqnbUEC](https://www.youtube.com/watch?v=mdx4D1piCbY&list=PL6XZ_ZTW8P3iKEKg0TV1sR302bSqnbUEC)> Acesso em: 05 de dezembro de 2020.

## APÊNDICE I – RELATO ETNOGRÁFICO

Este relato é resultante de uma pesquisa de campo realizada ao longo da disciplina Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 1, ministrada por Ângela Café, na Universidade de Brasília, durante o primeiro semestre de 2019. A pesquisa seguiu o método de observação etnográfica, sendo eu a observadora e a escola (e seus agentes) o meu objeto de estudo. Etnografia é uma palavra, muito utilizada pelos antropólogos, de origem grega que significa *escrever sobre um povo*. Entendendo etnia como grupo culturalmente homogêneo, ou seja, que compartilha costumes, podemos considerar cada escola como uma mini sociedade, com autonomia e particularidades, dentro da sociedade maior a qual ela pertence e é influenciada. Tal pesquisa consistiu em observar o cotidiano escolar, com o intuito de conhecer e analisar a organização, os sistemas, os significados culturais e os modos operantes da escola. Segundo Marli André (2013, p.42, grifo nosso), pedagoga e professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo:

Para que se possa apreender o dinamismo próprio da vida escolar, é preciso estudá-la com base em pelo menos três dimensões: *a institucional ou organizacional, a instrucional ou pedagógica e a sociopolítica/ cultural*. Essas três dimensões não podem ser consideradas isoladamente, mas como uma unidade de múltiplas inter-relações, através das quais se procura compreender a dinâmica social expressa no cotidiano escolar.

Enquanto estudante de licenciatura em artes cênicas e futura docente, reconheço que é de extrema importância que, durante o meu processo de assimilação e síntese, as teorias que são estudadas na universidade sejam confrontadas com a realidade educacional, na prática, ao vivo e a cores. O estágio me possibilitou vivenciar o funcionamento interno de uma escola, pela ótica de uma professora e não de uma aluna. Isso é, voltar para a sala de aula, sentar carteira e fazer anotações, de novo... Porém, dessa vez, muito mais consciente e com o objetivo de observar esse espaço social e entender, nas palavras de André (2013, p.41), “como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo.”.

Embora o período de observação tenha sido curto (eu realmente precisaria de mais alguns meses para fazer aferências justas sobre a escola), fui capaz de otimizá-lo, realizando a pesquisa de maneira criteriosa e rigorosa. Registrei tudo o que consegui perceber, desde a estrutura física da escola; passando pelos recursos disponíveis e as experiências de ensino-

aprendizagem; depois pelas interações entre os agentes escolares; até o estilo de música que toca durante o intervalo; chegando nos hábitos da comunidade que cerca a escola. O presente relato foi concebido a partir das minhas experiências em campo; dos registros feitos em meu diário de bordo, que conta com mais de 42 páginas escritas, à mão, por mim ao longo dos dias de observação e análise; das discussões e reflexões em sala de aula, durante a disciplina de Estágio e das referências bibliográficas que tenho a minha disposição.

Para aproximar este texto da realidade vivenciada por mim, decidi estruturá-lo da seguinte maneira: descrever as observações e analisá-las de acordo com a ordem natural que se apresentaram a mim ao longo da pesquisa. Ou seja, o diário de bordo será meu guia e o texto não será dividido em capítulos, pois não segmentarei “observação”, “análise” e “referência”, já que, para mim, tudo se apresenta simultaneamente. Então, sem mais delongas, vamos lá!

Entro na escola. É uma escola pública, de ensino médio regular, localizada em uma região administrativa do Distrito Federal. A primeira coisa que reparo é que existem dois conjuntos de lixeiras seletivas (vidro, plástico, papel, metal, orgânico). Logo depois a cozinha (“galinhada e melão”), com janelonas abertas e funcionários cozinhando e sorrindo. Há um micro-ondas comunitário. Um painel de avisos de um lado da parede e de outro uma exposição de foto-montagens realizada por alunos do terceiro ano. Caminho pela escola e me percebo rodeada por desenhos, colagens, frases e grafites, sempre muito coloridos, todos feitos pelos próprios alunos. Todos eles intencionam promover a autoestima, o respeito às diversidades, os cuidados com a natureza, a não violência e sobretudo o amor.



Figura 1- Foto-montagens: alunos do terceiro ano. Fonte: Fotografia tirada por mim ao longo da pesquisa.

Uma música começa a tocar e os corredores, que antes estavam vazios, rapidamente são preenchidos por perninhas ligeiras. A escola fica lotada! São mais alunos do que espaços disponíveis... Reparo que há um jardim grande, com muitas árvores, bancos e mesinhas, mas uma fita amarela impede a passagem. Por que?... Uma das pedagogas da escola me observa, razoavelmente curiosa. Caminho até ela e pergunto: “porque os alunos não podem circular naquela parte da escola?”, ela responde: “ano passado os bombeiros vieram aqui e interditaram aquela área, porque as raízes das árvores estavam danificando a estrutura. Os alunos reivindicam muito a volta desse espaço, porque eles ficavam ao ar livre e tinham aonde comer. Agora todo mundo come no chão mesmo, porque não tem mesa...”.

Percebo que é permitido usar sandália, tamanco, chinelo, sapatilha, tênis, sapato, crocs, entre outros. Pulseiras, colares, brincos, alargadores, óculos, bonés... A princípio parece que tudo pode, inclusive dentro de sala de aula. Parece que o uniforme da escola é apenas a blusa: igual e obrigatória para todos. Além do uniforme, eles precisam apresentar a carteirinha de estudante para entrar na escola. A carteirinha é depositada em uma espécie de armário, dividido por anos e turmas, e só pode ser retirada quando o aluno for embora. A coordenadora fiscaliza esses elementos na portaria, tanto na entrada quanto na saída, e os pune com avisos, caso os esqueçam (ou escolham não levar), mas não os impede de entrar ou sair da escola.

A escola dispõe de duas quadras esportivas, uma coberta e outra não; um galpão, utilizado em situações diversas, por professores diferentes; uma sala de recursos, com monitores pedagogos, para auxiliar estudantes com transtornos como TDAH (transtorno do déficit de atenção com hiperatividade) e autismo ou com deficiências físicas como surdez ou cegueira; uma sala para atender alunos que, diferente dos mencionados anteriormente, possuem disfunções cognitivas e motores acentuadas e não conseguem acompanhar o ensino regular dentro de sala de aula; uma sala de cinema; uma mecanografia, onde são plastificados os cadernos e carteirinhas e ficam guardados os materiais de papelaria e equipamentos de som; uma biblioteca, que não possui espaço para leitura, apenas as prateleiras com os livros (antes ela era muito maior, com muitos livros e pufes para os alunos sentarem e lerem, mas a estrutura estava comprometida, assim como o pátio, e teve que ser reformada); uma sala de serviço de orientação educacional, banheiros para alunos e funcionários, todos muito limpos, com papel higiênico e sabonete (do lado de fora do banheiro das meninas há desenhos e frases como “você é linda do jeito que é”) e um estacionamento interno para os funcionários (cada um possui um controle do portão). Além de toda estrutura mencionada, existe a sala da diretora, da vice



diretora, da coordenadora pedagógica, da secretaria, da coordenação, dos professores e de reunião.



Figura 2- Grafite: alunos da escola- não se identificaram. Fonte: Fotografia tirada por mim ao longo da pesquisa.

Pode-se perceber que a escola é realmente muito bem organizada e dispõe de recursos importantíssimos para o desenvolvimento e bem-estar dos agentes escolares, mas eu ainda não entrei em nenhuma sala de aula. Ainda não posso dizer muito sobre a maneira como o conhecimento é construído aqui dentro, sobre qual tendência pedagógica<sup>20</sup> a escola escolheu se pautar ou qual *camisa ela veste*. Estou curiosa! Hoje acompanharei a primeira aula de artes. Antes, preciso dizer que as duas professoras, que dividem os turnos matutino, vespertino e noturno, são formadas em artes visuais e ministram suas aulas dentro dessa área do conhecimento, ou seja, não seguem a lógica de polivalência. A minha supervisora de estágio se chama Adriana (nome fictício). Observarei somente aulas ministradas por ela, mas em turmas distintas, porque decidi acompanhar e compreender a sua metodologia e como ela reverbera em diferentes grupos de alunos.

Entro na sala. As carteiras são posicionadas em pares, mas em fileiras (não seria melhor fazer um círculo ou semicírculo?). Há um quadro branco na frente; duas janelas grandes na lateral, abertas, que dão acesso há um pequeno jardim; uma televisão (ela funciona?) ao fundo; muitas tomadas e as paredes são pintadas de bege. Perguntando para os alunos, descobri que as salas são ambientes, ou seja, cada disciplina/professor pertence a uma sala específica e fixa, os alunos é que se locomovem de acordo com a grade horária do dia.

<sup>20</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. São Paulo: Loyola, 1992.

A professora chega, dá bom dia a todos, conversa com alguns alunos de forma descontraída, faz algumas piadas etc. A chamada é realizada de forma digital, em um documento dentro do moodle.<sup>21</sup> Ela trouxe massinha de modelar e a atividade dessa aula será: fazer um objeto 3D e desenhá-lo em uma folha de papel, seguindo os princípios de profundidade e sombra. “Guardem esse desenho, ele vai para o portfólio de vocês. Vale 50 centavos essa atividade”. Ok. Já começo a perceber um pouco sobre como ela se posiciona em relação à avaliação. Logo em seguida, ela diz que já avaliou todas as atividades do primeiro bimestre e imprimiu o boletim deles e que, como sempre, o entregará somente para os responsáveis na reunião de pais e mestres. A professora chamou todos os alunos, individualmente, que não atingiram a nota mínima e perguntou como eles gostariam de proceder: fazer uma segunda prova, entregar um trabalho extra ou apenas melhorar o desempenho no bimestre seguinte para compensar a nota.

Tentarei não me precipitar, mas (pelo menos nessa aula) a professora demonstrou preferência por metodologias de avaliação formativa e isso é muito positivo para o desenvolvimento dos alunos e da escola no geral. As avaliações tradicionalmente são somativas. Segundo professora emérita da UnB, Benigna Villas Boas (2001, p.180), esse tipo de avaliação caracteriza-se por ser classificatória, portanto excludente e punitiva; unilateral (somente o professor avalia somente o aluno); abrangente (não considera as especificidades de cada aluno); objetiva (observa apenas o produto/ o resultado final e não o processo de desenvolvimento) e verificativa. Isso significa que a avaliação, nesse caso, não é construtiva, não contribui para a formação da autonomia do aluno e não reorienta o aluno em prol de seu desenvolvimento.

Então, diversificando as experiências de ensino e aprendizagem, avaliando e dando retornos continuamente, em momentos e de formas distintas, a professora está colaborando e incentivando o progresso e sucesso de TODOS. É importante perceber que as estudantes aprendem de maneiras distintas, e, segundo Café (2015, p.11), “cada um tem seu ritmo de aprendizagem próprio em razão de obstáculos diferentes a serem vencidos.” O papel da avaliação formativa é redirecionar o aluno no caminho da superação de suas dificuldades para alcançar seus objetivos. É importante frisar que esse caminho é individual, ou seja, não cabem aqui comparações com os demais, já que o interesse está no desenvolvimento pessoal de cada um. Se tiver de haver alguma competição, que seja a competição de você com você mesmo, se desafiando a melhorar, sempre.

---

<sup>21</sup> Plataforma digital colaborativa que integra e facilita a gestão da educação.

O posicionamento da escola começa a ficar mais explícito para mim quando, em outra aula, a professora introduz a ideia de um conselho de classe participativo, que visa inserir os alunos em um processo que antes era exclusivo de professores e funcionários. A professora escreveu no quadro os quesitos a serem avaliados: metodologia, conteúdos, relacionamentos interpessoais, pontualidade, avaliação e recuperação. Os nomes dos professores eram mencionados, um a um, e os alunos comentavam sobre os pontos positivos e negativos, dentro dos quesitos que estavam sendo analisados. A professora registrou os comentários no *moodle*, sem alterá-los, mas, antes, questionava os alunos, instigando-os a pensar por outras perspectivas, por exemplo, os fazendo refletir se fizeram sua parte dentro do processo de aprendizagem ou apenas jogaram tudo nas costas do professor, responsabilizando-o por tudo.

Além dos professores, os alunos elogiaram, questionaram, fizeram suas críticas e pedidos em relação a todas as instâncias da escola: “acho que essa foi a primeira escola que eu estudei que os banheiros são limpos.”, “por que a cantina que tinha aqui antes fechou?”, “queremos usar a quadra de esportes na hora do intervalo!”, “a turma J está roubando na gincana!”, “a comida daqui é muito gostosa e saudável.”, “a gente não gosta quando o professor só entrega as notas na reunião de pais.”, “fico perdida na aula de espanhol e não sei por que tenho que estudar isso.”... Ao final da aula a professora passou uma lista de perguntas que deveria ser respondida individualmente, por escrito, e entregue na próxima aula. As perguntas incentivavam a autorreflexão e autoavaliação, mais uma vez fazendo uso de uma avaliação formativa que pretende gerar autonomia no aluno e fazê-lo se sentir responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem.

Nessa aula, a professora me deu abertura e eu fiz uma interferência. Pedi para que os alunos valorizassem esse momento e fizessem seus comentários com muita responsabilidade e consciência, pois essa oportunidade que a escola estava oferecendo era realmente muito preciosa (durante a minha formação nunca tive essa oportunidade, sempre me foi imposta uma educação autoritária que exigia concordância e obediência). A escola demonstra estar de acordo com os princípios da *tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos*, porque, segundo o filósofo e professor da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, José Carlos Libâneo (1992, p.38-44), busca entender o que os alunos querem, para se aproximar das realidades sociais deles e dos contextos nos quais estão inseridos, evitando a perda de sentido na construção dos conhecimentos e/ou suas conexões com a vida.

Retomando a analogia entre a escola e uma mini sociedade e o conceito primeiro de cidade (*polis*), que teria sido criada pelo povo e para o povo, essa escola estaria realmente

fazendo esse papel de existir em função de seu povo e não o inverso (como em sua grande maioria). Dando aos alunos o direito de avaliarem a escola, seus professores e a si próprios, a escola promove o “protagonismo juvenil” (termo utilizado pelo orientador pedagógico da escola), colocando o foco neles e lutando por seus direitos de se expressarem e serem ouvidos. Acredito que a essa altura podemos inferir que a escola em questão optou por um sistema de ensino democrático, participativo, emancipatório, dialógico e integrador. Os professores e funcionários realmente se importam e agem em equipe, como uma rede interligada, buscando meios de auxiliar os alunos em seus processos de desenvolvimento, mais do que notas altas, boas colocações em provas externas (PAS, ENEM etc.) ou bons resultados no IDEB.

Particpei de um conselho de classe e o que mais me chamou a atenção foi o fato de eles serem tão minuciosos e específicos, comentando tudo o que percebem (tanto de positivo quanto de negativo) sobre TODOS os alunos, um por um. Eles abordam o processo do aluno em cada disciplina, não só em relação à nota, mas à postura, ao envolvimento, ao esforço e ao interesse. Eles, inclusive, comparam com anos anteriores (em casos de alunos que já estão no segundo ou terceiro ano) para concluir se o aluno está progredindo ou regredindo. São mencionadas questões físicas, comportamentais, familiares e de relacionamentos interpessoais. Embora os professores muitas vezes rotulem negativamente os estudantes (“esse aluno é terrível”, “essa aluna é muito fraca”), eles não negligenciam. Ao invés disso, formulam juntos estratégias de como proceder: chamar o aluno para conversar, convidar os pais para virem na reunião de pais (caso não costumem fazê-lo), pedir para que o orientador pedagógico acompanhe mais de perto aquele aluno ou pedir para que os professores deem uma atenção maior, por exemplo. Nesse caso eles respeitam as particularidades dos alunos e tentam compreender suas limitações, ou seja, não os tratam pela lógica da igualdade e sim da justiça, acreditando que todos podem sim obter êxito em suas conquistas, mas não da mesma maneira.

Falando ainda sobre a minha supervisora e sua metodologia, ao longo das aulas ela continuou buscando diversificar as atividades e suas respectivas avaliações. Ela explica para eles a diferença entre avaliação somativa e formativa (ela trabalha equilibrando ambos) e lida com a avaliação de maneira a tranquilizar os alunos e não a utiliza-la como forma de coerção ou instrumento de poder. Ela nutre relações honestas e transparentes com os alunos; promove a coletividade e o respeito; demonstra gostar e ter carinho por sua profissão; acredita, incentiva e motiva todos os alunos, sem distinção; é muito acessível, receptiva, paciente, interessada, dedicada e aberta a mudanças. Esse mês a professora defendeu sua tese de mestrado. É bom saber que ela continua estudando. Ela busca se atualizar e agir de acordo com as necessidades



contemporâneas, então ela sempre utiliza a televisão (sim, ela funciona) em sala de aula, mostra vídeo e imagens (embora algumas vezes ela utilize a tecnologia de maneira errada, por exemplo, passando vídeo aula). Ela procura conversar com os alunos informalmente, para além de questões acadêmicas. Em sua fala, a professora manifesta suas visões de mundo e seus posicionamentos políticos. Isso demonstra suas escolhas docentes, lembrando que essas jamais serão neutras ou imparciais, assim como os currículos que são elaborados nas escolas.

Adriana busca ampliar os modos de expressão dos alunos e para isso convida outros profissionais da educação para ministrarem aulas extracurriculares. Durante a minha pesquisa ela convidou uma psicóloga para dar uma aula sobre ansiedade, depressão, estresse e adolescência e um professor de dança que possui um projeto chamado *Pra Cima*, de incentivo ao movimento e à felicidade. Então é evidente que ela se preocupa com as dimensões psicoemocionais e físicas dos alunos e com o bem-estar deles. Ela se importa com formação do indivíduo como um todo, mais do que se ele aprendeu ou não o conteúdo x ou y.



Figura 3- Aula de dança. Fonte: Fotografia tirada por mim ao longo da pesquisa. Efeito utilizado para preservar a identidade das pessoas.

É evidente que a escola que eu observei possui defeitos, propostas equivocadas e ainda vive em contradição, mas ela está em processo. Porém, posso dizer que ela caminha em direção à independência, libertação e conscientização. Comparando-a com a “nova escola” e com as “novas atitudes docentes” defendidas por Libâneo (2011), várias semelhanças despontam. A primeira delas está no reconhecimento, por parte dos professores e funcionários, de que o

processo de ensino-aprendizagem se dá em basicamente todos os lugares e que a escola, não sendo mais a detentora hegemônica da informação, assume um papel diferente diante dessa realidade.

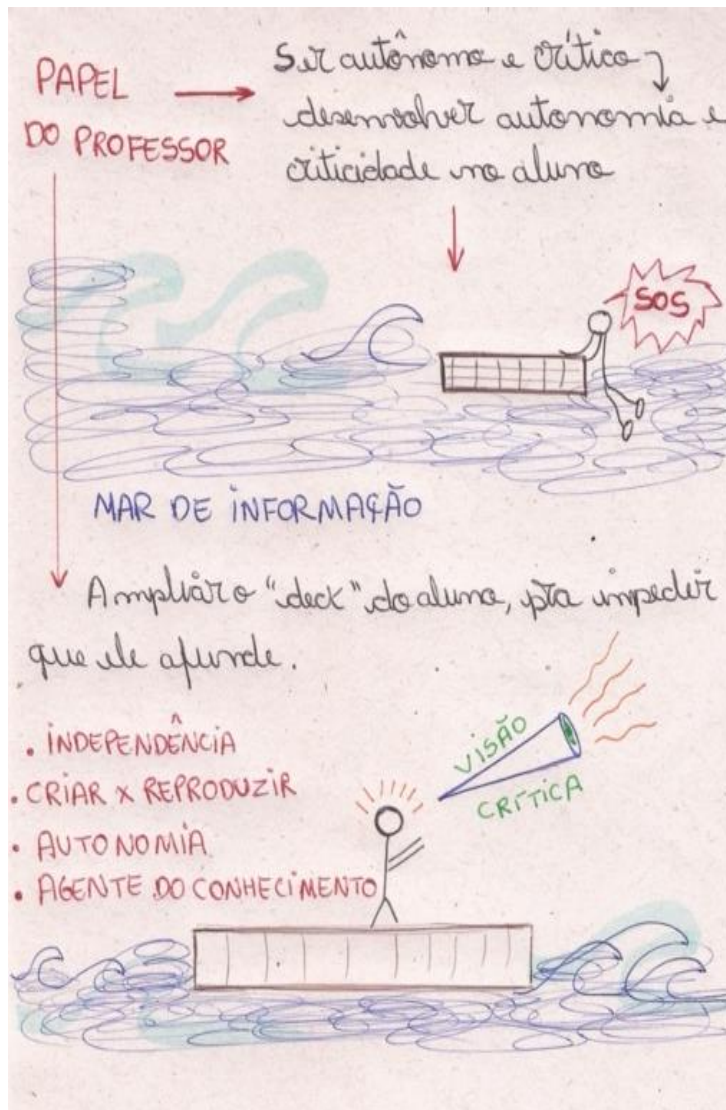


Figura 4- Papel do professor na contemporaneidade. Fonte: desenho realizado por mim durante a disciplina de Estágio.

Construindo, aos poucos, a minha identidade como professora, elaborei um plano de curso e uma sequência didática, simulando o meu magistério na escola em que estava realizando a pesquisa etnográfica. Comentei com a minha supervisora sobre esses materiais que havia feito e ela me permitiu ministrar, não só uma, mas 3 aulas, ao meu modo, para 3 turmas diferentes do segundo ano do ensino médio. Foi de imenso prazer poder colocar em prática as minhas ideias. A aula pareceu reverberar muito positivamente em todas as turmas.

Ao final de todas elas, quando pedi para que se expressassem sobre as impressões que tiveram ao longo da aula, recebi retornos como: “queria ter mais aulas assim.”, “você volta

quando?”, “essa turma não é muito unida, mas a gente conseguiu se unir e trabalhar juntos, foi muito legal” e “a gente podia utilizar essa aula como exemplo e propor para os outros professores que, dentro da matérias deles, eles desenvolvam atividades diferentes, que não seja só ficar sentado, ouvindo.” (esta foi a frase que me deixou mais contente, pelo teor crítico e transformador, gerado, entre outras coisas, pela aula que ministrei). Este foi o meu último dia de pesquisa de campo e posso dizer que estou muito satisfeita com essa experiência.

Essa pesquisa foi de imenso valor para mim. Sou muito grata a tudo que vivenciei e aprendi. É uma pena que tenha sido tão rápido, mas considero válido cada momento. Ao longo da pesquisa, procurei adotar o princípio da relativização que, segundo André (2013, p.46), significa que o olhar do pesquisador “deve se voltar para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los e não encaixa-los em concepções e valores do pesquisador”. Porém, não há como se ausentar, fazer uma pesquisa neutra, é impossível, pois tudo está sendo observado pela minha ótica, portanto, condicionado às minhas percepções e formações anteriores.

Semestre que vem a pesquisa continua, por outros vieses, na disciplina de Estágio Supervisionado em Artes Cênicas 2. Não sei ainda o que me espera, então prefiro não criar expectativas ou fazer suposições. Porém, se for tão transformadora e gratificante quanto esta, dou-me por satisfeita. Sigamos nesta construção infinita de nossas próprias identidades professorais, que talvez um dia provoquem mudanças positivas na educação e consequentemente na sociedade. Sigamos buscando por uma educação e uma sociedade justa e emancipadora, *juntos*.

**ANEXO II****AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, Carolina Silveira Barreiro, inscrita no CPF sob nº 026.801.051-09, portadora do RG de nº 1921000 SSP-DF, residente e domiciliada em Condomínio Parque Jardim das Paineiras quadra 2 casa 19 - Setor Habitacional Jardim Botânico - DF, CEP: 02680105109, declaro para os devidos fins que fui coordenadora geral do evento “DF Improvisa Dança - 2ª Edição Latinamérica”, que ocorreu em Brasília entre os dias 18 de julho e 5 de agosto de 2018, no Centro de Dança do Distrito Federal. Assim sendo, por meio desta declaração, afirmo que a equipe de coordenação do evento detém a autorização de uso de imagem de todas as pessoas que possuem suas imagens expostas publicamente na página do evento no Facebook.

Por ser verdade, firmo a presente.



Carolina Silveira Barreiro

CPF 026.801.051-09

RG 1921000 SSP-DF