



TEATRO: criação e construção de conhecimento

CRIAR, PERFORMAR

poéticas e pedagogia(s) com/da Arte na formação de pedagogas/os

CREATING, PERFORMING

poetics and pedagogies with/of Art in the formation of pedagogues

45

Vinícius da Silva Lírio¹

Universidade Federal de Minas Gerais
vinicius.lirio@gmail.com

Resumo

Transversalizar saberes e fazeres das pedagogias do teatro e da performance na formação de pedagogas/os tem sido o impulso disparador das experiências, problematizações, reflexões e atualizações cartografadas e compartilhadas nesta escrita. São articulados, aqui, rastros de propostas concebidas nas disciplinas de Arte na Educação Infantil e Arte no Ensino Fundamental, do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Minas Gerais. Foram criados laboratórios de experiências estéticas, no sentido de oportunizar o desenvolvimento de poéticas implicadas em práticas criativas que integram ações e intervenções pedagógicas, performativas e formativas. Performar, aqui, tanto quanto jogar, implica práticas expressivas, ações de afeto e atravessamento mútuo, para dizer de si em relação com o outro.

Palavras-Chave: pedagogias; teatro; performance; experiência estética.

Abstract

Transversalize knowledge and practices of theater and performance pedagogies in the formation of pedagogues has been the triggering impulse of experiences, problematizations, reflections and updates mapped and shared in this writing. Traces of proposals conceived in the disciplines of Art in Early Childhood Education and Art in Primary Education, of the Pedagogy course, of the Federal University of Minas Gerais, are articulated here. Aesthetic experiences laboratories were created, in the order of opportunizing the development of poetics involved in creative practices that integrate actions and pedagogical, performative and formative interventions. To perform, here, as much as playing, implies expressive practices, actions of affection and mutual crossing, to say of yourself in relation to the other.

Keywords: pedagogies; theater; performance; aesthetic experiences.

“Entre as disciplinas que você vai assumir estão as de Arte para o curso de Pedagogia”, algo assim me foi dito na primeira reunião que tive com os demais professores do setor de “Poéticas Artísticas e Práticas Corporais”, no Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, da Faculdade de Educação (FAE), da

Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Como professor de Teatro, vindo de uma experiência como docente em um curso de Licenciatura em Teatro e Dança, esse foi o primeiro desafio da transição e desse outro lugar que passei a habitar em 2016.

¹ Professor da Universidade Federal de Minas Gerais. Doutor e Mestre em Artes Cênicas pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Licenciatura em Teatro também pela UFBA, além de encenador e ator.



TEATRO: criação e construção de conhecimento

Como, em disciplinas cujo foco era o ensino de Arte em diferentes ciclos da Educação Básica, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, desenvolver propostas de curso que tornasse possível o trabalho com Arte, por essas/es pedagogas/os em formação, na escola? De que maneira, ultrapassar os limites conceituais, didáticos e “apreciativos” para que esses sujeitos pudessem, de fato, compreender e poder desenvolver suas poéticas na sala de aula? Como fazer isso com alunas/os que, em sua maior parte, não têm experiência com criação em Arte, apenas com algumas vivências como apreciadores - ainda que, inicialmente, alguns nem se quer reconhecessem isso - e com as memórias, enquanto alunos, das disciplinas oferecidas em suas escolas?

Costumo partir de um princípio: a arte como invenção. Há algum tempo, venho compartilhando e reafirmando o pensamento de que todo processo criativo, se constituído como tal, é atravessado por um movimento pedagógico, do mesmo modo que todo processo de ensino-aprendizagem é desdobrado e se configura, também, como um processo criativo. Nesse sentido, implica se dispor e se colocar em criação, numa dinâmica que envolve, ao mesmo tempo, executar e inventar, ações implícitas na descoberta do quê e como se faz. Assim, faço eco nesse processo às palavras de Luigi Pareyson (1997, p. 26.), para quem a arte “é um tal fazer que, enquanto faz, inventa o por fazer e o modo de fazer”.

É a luz desse princípio que venho criando uma poética com alunas e alunos do curso de Pedagogia da UFMG. Nesse lugar de criação, recupero sempre um conceito que venho desenvolvendo e atualizando, que remonta o que tenho entendido como “poética da sala de aula”:

processos criativos e de aprendizagem entrecruzados; abordagens pedagógicas na sala de aula que gerem interação, ação, reflexão e construção de conhecimentos, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagem em suas múltiplas dimensões (cognitiva, emocional,

sensorial, sócio-histórico-política e cultural); e, ainda, o entendimento desse lugar como espaço-tempo dialógico do fazer e do refletir (Lírio, 2015, p. 41-42).

Diz respeito, pois, a desenvolver processos que sejam atravessados por essa perspectiva que advém de um entendimento de que todo percurso de criação implica uma dinâmica coletiva, que, por sua vez, enreda construção e compartilhamento de conhecimentos, saberes, fazeres, experiências, memórias - passadas e vivas, em pleno movimento de constituição e atualização - entre outros elementos. Num mesmo sentido, os processos de ensino-aprendizagem, também na sala de aula, podem ser desenhados em redes de criação, entendendo-se que a eles estão relacionadas ação, reflexão, contextualização e o próprio ato criativo, numa trama também coletiva. Dessa compreensão é que surge a terminologia voltada para pensar uma *poéisis* da sala de aula, na medida em que parece ser redundante pensar tais processos de forma segmentada, especialmente no campo da Arte (Lírio, 2015).

A criação das experiências para as disciplinas, então, partiu de um entendimento, proposto por Richard Schechner (2010, p. 26), que aproxima a educação e a performance:

Essa noção de reunião, de encontro, de interação da performance poderia ser tomada como um modelo para a Educação. Educação não deve significar simplesmente sentar-se e ler um livro ou mesmo escutar um professor, escrever no caderno o que dita o professor. A educação precisa ser ativa, envolver num todo *mentecorpoemoção* - tomá-los como unidade.

Pensar nas intervenções que seriam criadas com aquelas/es pedagogas/os em formação implicou, nesse sentido, considerar o fluxo dialógico entre a ação e a reflexão, movimentos esses que o campo dos Estudos da Performance reconhece como inerentes a propostas dessa natureza. E, nesse impulso, o intuito foi o de propor experiências que articulassem as pedagogias do Teatro e da Performance numa rede guarda-chuva para práticas criativas diversas e marcadas pela



TEATRO: criação e construção de conhecimento

diluição de fronteiras entre linguagens, oportunizando às alunas e alunos o contato com fazeres e saberes da Arte, por meio de criação, apreciação e transversalização em práticas pedagógicas contextualizadas.

Nessa direção, fui construindo com cada agrupamento de alunas/os e atualizando, a cada semestre, o que tenho chamado de “Laboratórios de Experiências e Poéticas”: espaços-tempos dialógicos do criar e do refletir que entrecruzam processos criativos e de aprendizagem e articulam, em experiências estéticas, interação, ação, reflexão, construção coletiva de conhecimentos - enredando saberes e fazeres - e sistematização de processos.

O laboratório é entendido, aqui, como lugar de *poiésis*, de experimentos e experiências em exercícios de “formatividade”, isto é, de atividade artística, que, segundo Pareyson (1997, p. 26), “[...] consiste propriamente no ‘formar’, isto é, exatamente num executar, produzir e realizar, que é ao mesmo tempo, inventar, figurar, descobrir”.

Reconheço nessas redes, criadas e recriadas a cada novo grupo de alunas e alunos, a legitimidade interna de suas poéticas, nas quais concebemos, projetamos e definimos suas normas enquanto fazemos, realizamos a criação. Dessa maneira, nada antecipa uma “forma”, visto que o princípio de invenção e execução como movimentos simultâneos é um dos que têm atravessado essas propostas.

EXPERIÊNCIAS ESTÉTICAS NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGAS/OS [DOS LABORATÓRIOS PARA SER/ESTAR EM POÉTICA]

Criar oportunidades de experiências estéticas. Esse foi o principal objetivo para criação dos Laboratórios de Experiências e

Poéticas nas disciplinas de Arte, do curso de Pedagogia da UFMG. A provocação para isso adveio da interação com aqueles discentes, da percepção de que muitos não compreendiam a potência da relação com arte e, por conseguinte, os princípios pedagógicos para suas práticas na sala de aula. Isso se devia, em muito, pelas oportunidades limitadas de vivências poéticas e estéticas em sua trajetória, na escola e fora dela.

Daí surgiu uma (auto)provocação: como criar espaços-tempos de criação, apreciação, contextualização, reflexão e sistematização para, a partir disso, provocar movimentos transversais para o trabalho com Arte na escola, por essas/es futuras/os pedagogas/os? Precisávamos experienciar, afetarmo-nos, atravessar e ser atravessados com e pela arte. Ressoa nesse entendimento as palavras de Larrosa Bondia (2002, p. 24) acerca da experiência:

[...] a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Essa dimensão foi fundamental em conceito e prática no desenvolvimento da disciplina. Junto a essa dimensão, havia uma outra que, junto a essa, é inerente e o eixo norteador do ensino de Arte na escola: a experiência estética. Era necessário, então, que, além de criar um entre-lugar de experiências e afecções², provocar uma

² Na perspectiva de Deleuze (1997, p. 156-157), diz respeito a “[...] um efeito é, primeiramente o vestígio de um corpo sobre um outro, o estado de um corpo que tenha sofrido a ação de um outro corpo. [...] Conhecemos nossas afecções pelas ideias que temos, sensações ou percepções,

sensações de calor, de cor, percepção de forma e de distância. [...] A afecção, pois, não só é o efeito instantâneo de um corpo sobre o meu, mas tem também um efeito sobre minha própria duração, prazer ou dor, alegria ou tristeza. São passagens, devires, ascensões e quedas,



TEATRO: criação e construção de conhecimento

interação com a dimensão do belo, num sentido expandido de Arte, como o que atravessa a filosofia de Pareyson (1997, p. 2), segundo a qual, “[...] o belo não é o objeto, mas o resultado da arte mesmo que este não se conforme com a ideia tradicional de beleza, [...] qualquer beleza, mesmo a beleza natural, como resultado de arte”.

À luz desse olhar, percebi a demanda de não só teorizar acerca da criação de oportunidades de experiência estética, mas de criar espaços-tempos dessa natureza para e com aqueles sujeitos. Pareyson (1997) se refere à dimensão estética como “especulação filosófica” que é formulada de forma embasada, o que só seria possível diante da concretude vivencial gerada pela experiência, que estimularia e verificaria a função filosófica, ao passo que esta última explica e fundamenta o que fora experienciado. Em seu entendimento, há uma relação “vital” entre ambas.

Em outros termos, só podemos criar reflexões e sistematizar pensamentos acerca de uma obra artística, quando vivenciamos uma experiência direta com a integralidade desta, o que implica integrar às oportunidades com Arte, seja fazendo e/ou apreciando, dimensões que se articulam em princípio e procedimentos com a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa (2009), a saber: fazer/criar, ler/apreciar, contextualizar, exprimir e conhecer. Esses constituem, por tanto, os vetores do que tenho proposto nas disciplinas de Arte, no curso de Pedagogia da UFMG.

Então, começar por conceitos já elaborados, esvaziados de sentido para aquelas pessoas, sem valor agregado, não era uma opção para mim. Entendendo a Arte como campo de práticas, de experiências afetuosas, que operam numa interfase corpo-mundo, arte-vida, optei por criar uma

seqüência de momentos que considerassem e operassem nessa perspectiva.

Esta, por sua vez, atravessa os laboratórios e consiste em: começarmos sempre pela experiência prática - fazer/criar e/ou apreciar; em seguida, entramos numa etapa de sistematização dos saberes e fazeres experienciados e gerados no momento anterior; e, então, as alunas e os alunos transversalizam essas vivências práticas e teóricas em propostas que envolvem um pensar/agir contextualizado, isto é, articuladas em dinâmicas voltadas para pensar em princípios e metodologias para o ensino Arte na escola.

Como modo de melhor visualizar essa proposta, trarei algumas experiências criadas nas poéticas das disciplinas que vêm sendo universo dessa escrita. A primeira delas ocorreu com uma turma de Arte no Ensino Fundamental, no primeiro semestre letivo de 2017. Estávamos desenvolvendo o laboratório voltado para abordagem triangular do ensino de Arte e a criação de experiências sensíveis e estéticas.

Como venho sinalizando, propus começarmos vivenciando os conceitos e princípios na prática. Assim, foi articulado com as alunas e alunos para executar um programa performativo³ no centro da cidade de Belo Horizonte, que tinha o seguinte enunciado:

deriva em ambiências variadas

em duplas
caminhar de olhos fechados
repetir o percurso de olhos abertos
registrar áudios

sozinhx
caminhar seguindo o ritmo de outra
pessoa - não a ultrapassar
num momento

variações contínuas de potência que vão de um estado a outro: serão chamados afetos [...]”.

³ À frente desdobrei a compreensão de Programa Performativo que atravessa essas práticas, que

compartilha da perspectiva trazida por Eleonora Fabião (2013).

LÍRIO, Vinícius da Silva. Criar, performar: poéticas e pedagogia(s) com /da Arte na formação de pedagogos. *Teatro: criação e construção de conhecimento*, V. 5 N. 2 2017, p. 45-58.

Organização de Dossiê: Lucia M. S. S. Lombardi e Thaíse Luciane Nardim.

Editor-Chefe: Prof. Dr. Juliano Casimiro de Camargo Sampaio

ISSN: 2357-710X

Laboratório de Pesquisa e Extensão em Composição Poética Cênica, Narratividade e Construção de Conhecimento (CONAC)
Universidade Federal do Tocantins (UFT)



TEATRO: criação e construção de conhecimento

observar o ritmo da cidade
registrar em áudio sonoridades urbanas
olhar atentamente para as pessoas
investigar comportamento das pessoas
identificar pessoas com outras
temporalidades⁴

Junto a isso, problematizei aos estudantes:
a cidade é viva? Respondam em sons, em
imagens: de quem é o espaço público?

O intuito dessa proposta era provocar e
instaurar outras temporalidades e formas de
habitar a cidade por aqueles sujeitos. Num
andar sem rumo, passando e vivenciando
ambiências no centro urbano, relacionando-
se e integrando-se às visualidades, imagens,
temporalidades, tensões, identidades e
identificações daquele lugar. Tudo isso em um
livre caminhar por entre as ações
previamente planejadas.

Após essa primeira experiência, na aula
seguinte, foram feitos relatos das experiências
e, então, compartilhamos os áudios das
sonoridades urbanas mapeadas durante a
execução do programa performativo. A
orientação foi que cada um deixasse o seu
recurso de gravação, em geral o aparelho
celular, gravando todo o percurso e,
posteriormente, as/os alunas/os fariam uma
edição incluindo partes de todos os registros
feitos pela turma.

Foram feitas três escutas mediadas: a
primeira, livre; a segunda, as/os alunas/os
deveriam perceber as sensações que aqueles
sons lhes causavam; e, por fim, deveriam
escutar o áudio articulando sensações a
imagens que as sonoridades lhes sugeriam. Da
articulação entre sensação e imagem, as/os
alunas/os deveriam construir uma narrativa
imagética - que poderia ser escrita em
diferentes formatos e/ou em um registro em
imagens - a partir da leitura que fizeram das
experiências - performática e de apreciação.

Estas, por sua vez, multifuncionavam como
disparadoras de uma nova criação.

Junto a isso, trouxe mais um elemento: o
áudio de uma atriz falando o poema “A flor e
náusea”⁵, de Carlos Drummond de Andrade.
Antes disso, localizei essa criação, de um lado,
na obra do poeta, entre seus poemas políticos,
e, de outro, o registro em audiovisual com a
atriz, que o atualizava em outras
mídias/suportes para o nosso tempo.
Novamente, três escutas foram feitas e uma
composição com as narrativas imagéticas foi
proposta.

A partir daí, essas criações foram
compartilhadas para apreciação e leitura
delas pelos demais. Com isso, havíamos
enredado numa sequência didática - ou como
tenho chamado ultimamente, nas disciplinas
que tenho mediado, “sequência para criação” -
as dimensões da abordagem triangular e de
uma experiência estética, como
sistematizadas por Ana Mae Barbosa (2009) e
Luigi Pareyson (1997): criação, expressão,
contextualização, apreciação e construção de
conhecimentos no *corpus* dessa própria
poética.

Somente após essa vivência encarnada,
essa experiência direta com o belo, em
diversas formas - na cidade, nos sons, nas
imagens, nos registros editados, nas
composições imagéticas - começamos a
caminhar por uma sistematização, análise e
interpretação do que fora experienciado
esteticamente, num investimento de
teorização. Conceituamos e dialogamos com
pensamentos já elaborados, mas partindo e
nos aproximando sempre do que se constituiu
a partir do universo empírico.

Por fim, foi proposto, então, que os alunos
criassem uma “sequência para criação” à luz
dos princípios, dimensões e procedimentos
para criar uma oportunidade e experiência
estética e da abordagem triangular do ensino

⁴ Registro do meu Diário de Bordo da disciplina,
reproduzindo o que foi encaminhado para as/os
alunas/os.

⁵ cf. A flor e a náusea. Disponível em:
<https://wp.ufpel.edu.br/aulusmm/files/2016/10/A-FLOR-E-A-NAUSEA.pdf>.



de Arte. Essas criações foram compartilhadas, discutidas e revisadas, materializando no curso a tríplice ação-reflexão-ação.

NOVOS LUGARES [ENTRE PERFORMATIVIDADE E PEDAGOGIA(S)]

Ao começar a pensar os laboratórios, sua metodologia, seus princípios, seus procedimentos, enfim, sua poética, busquei criar experiências estéticas que enredassem práticas pedagógicas e cênicas contemporâneas, especialmente no que diz respeito à fricção e/ou diluição das fronteiras entre as linguagens e manifestações artísticas e/ou espetaculares.

Em uma entrevista ao programa “Roda Viva”⁶, em 1998, Ana Mae Barbosa lançou uma provocação que já vinha mobilizando minhas propostas pedagógicas: “Se a gente não tem tolerância à interdisciplinaridade o que será do ensino na Universidade?”. Hoje, provoco-me à construção de uma dinâmica transdisciplinar entre campos do conhecimento, saberes e fazeres. Nesse caminho, foi que pude reconhecer o viés pedagógico que atravessa o teatro e a performance e que pode se estabelecer como ponte para pensar o rompimento de fronteiras entre elas no contexto da sala de aula, nesse caso, na formação de pedagogas/os.

Assim, o desenho de alguns desses laboratórios foi fincado nas quatro possíveis dimensões do “realizar uma performance”, conforme entende Schechner (2003): sendo (ser/estar), fazendo (ação de todos que existem), mostrar fazendo (desempenhar, apontar, sublinhar e exibir o fazer) e explicar o “mostrar fazendo” (reflexão). Os três primeiros vetores se desdobram no próprio ato performático; o último surge como reverberação da vivência.

No caso da programa desenvolvido em 2017, citado há pouco, ao mesmo passo em

que propunha uma relação entre a comunidade local, os transeuntes, os espaços urbanos com aqueles sujeitos que interferiam na dinâmica daqueles lugares e pessoas, apenas sua presença, que altera, transforma, dilata espacialidades e temporalidades; também coloca aquele campo sob outra perspectiva para as/os alunas/os que ali performavam, de modo a perceber as relações, as tensões, os múltiplos enunciados, os entre-lugares da cidade. Logo, estabelecia-se uma rede poética, pedagógica, política e híbrida: pedagogas/os em formação como sujeitos provocados e provocadores, integrantes e integradores, assim como são também os lugares que elas/es habitaram em deriva.

Nesse sentido, o vetor pedagógico que consigo visualizar no contexto de poéticas como a que estamos desenvolvendo, espaço-tempo, também, de hibridizações e ambiente de construção coletiva de conhecimentos e experiências compartilhadas, converge para o que pontua Grotowski (2015, p. 2) e que reverbera no modo como percebo as alunas e alunos nos exercícios propostos:

o Performer, com maiúscula, é o homem de ação. Não é o homem que faz o papel do outro. É o dançante, o sacerdote, o guerreiro: está fora dos gêneros estéticos. [...] O Performer é um estado de ser. [...] Pode compreender apenas se faz. Faz ou não faz. O conhecimento é um problema de fazer.

Essa compreensão nos coloca frente a esse lugar de ação dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos, aqui, todos aprendizes, e, ainda, do reconhecimento de que o conhecimento só pode ser construído a partir de um “fazer”, seguido de um movimento reflexivo e interpretativo acerca da rede de ações desenvolvidas e experiências vivenciadas.

A síntese trazida por Eleonora Fabião (2013, p. 2), como epígrafe nas palavras de William Pope L.⁷, ilumina esse pensamento:

⁶ cf. Ana Mae Barbosa - 12/10/1998. Disponível em: <https://youtu.be/WL9KbV4ifA8>.

⁷ cf.: Pope, L. W. & Thompson, C. (2002). America's Friendliest Black Artist. *PAJ: A Journal of Performance and*



TEATRO: criação e construção de conhecimento

“Se tivesse que dar outro nome ao que faço, se não chamasse de performance, chamaria de prática”. Ela completa esse pensamento, mais à frente, ressaltando: “Uma prática de criação de corpo que só pode acontecer no confronto direto com o mundo; e ainda, uma prática de criação de mundo que só pode nascer do confronto direto com o corpo”.

Esse pensamento se articula com a perspectiva que tem atravessado a criação dos laboratórios, no sentido de criar experiências estéticas por meio de uma poética da sala de aula que parte da criação, do fazer, da prática, da empiria para construção de conhecimentos, sistematização de saberes e fazeres naquilo que conformaria uma rede de pedagogias: do teatro, da performance, de ensino-aprendizagem.

Isso nos coloca em “novos lugares”, que vão, por sua vez, além de deslocamentos espaciais do contexto da sala de aula, da Faculdade de Educação, do campus universitário. Implica, potencialmente, trânsitos por lugares outros: físicos, existenciais, criativos e pedagógicos. Processos dinâmicos de (des)territorializações.

No sentido de “inaugurar” esses lugares é que tenho provocado as/os alunas/os por meio de um procedimento composicional, o “programa performativo”: “[...] o programa é o *enunciado* da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio” (FABIÃO, 2013, p. 4). Nesse sentido, em alguns laboratórios - não

em todos - partimos desses planos de ação que, por sua vez, disparam outras criações: escritas, dramaturgias, partituras, registros diversos, cartografias, sequências para criação, situações cênicas, pensamentos, devires, outras performances, entre outros tantos arranjos de fronteiras borradas possíveis, além de outras experiências de vida.

Um desses desdobramentos se deu seu na poética desenvolvida na disciplina “Arte na Educação Infantil”, com a turma do segundo semestre de 2017. Nessa oportunidade, desenvolvi três laboratórios: o primeiro voltado para a poética do brincar e a fenomenologia da infância; o segundo, atendendo uma demanda levantada pelos estudantes, com o foco na contação de histórias e suas potencialidades pedagógicas; e, por último, um conjunto de experiências envolvendo os princípios do jogo dramático infantil.

Como trabalho final da disciplina, investiríamos na construção do que chamei de “Território do Ser”: em grupos, criar um conjunto de intervenções num espaço urbano da cidade de Belo Horizonte, que, de um lado, ecoassem as experiências vivenciadas nos laboratórios, e, de outro, de modo articulado, inaugurassem esse “entre-lugar” de ocupação poética na cidade, convidando aquele espaço-tempo à um (re)encontro com a infância.

Para tanto, cada um dos quatro grupos, deveria propor um programa performativo⁸, definindo dispositivos⁹ de intervenção e interação com o lugar escolhido. Tudo ocorreu no dia 22 de novembro de 2017, na Praça da Liberdade, região centro-sul da capital

Art 24(3), 68-72. Recuperado em 18 setembro, 2018, de <http://muse.jhu.edu/journals/paj/summary/v024/24.3/thompson.html>

⁸ Vale ressaltar que não imergimos no estudo conceitual acerca da performance, dos programas, por escolha consciente minha por uma abordagem metodológica que enfocasse os princípios e procedimentos, na qual o conteúdo aparece diluído e integrado às práticas, horizontalizado e sem uma verticalização dos saberes construídos e enredados no processo. Então, lidávamos com a performance e suas pedagogias em experiência, em princípios e procedimentos.

⁹ Dispositivo, aqui, compreendido à luz do uso comum foucaultiano, que “[...] parece remeter a um conjunto conjunto de práticas e mecanismos [...] que têm o objetivo de fazer frente a uma urgência e de obter efeito mais ou menos imediato” (Agamben, 2009, p. 35) sempre implicados num processo subjetivação, isto é, na constituição do seu sujeito, “[...] que resulta da relação e, por assim dizer, do corpo a corpo entre viventes e os dispositivos” (Ibid., p. 41). Nas propostas de programas e intervenções realizadas nas disciplinas, materialidades, procedimentos, ações, etc. que disparem outras ações e interações.



TEATRO: criação e construção de conhecimento

mineira, na dinâmica caótica do cotidiano de uma metrópole, numa manhã de quarta-feira, nublada, porém, viva, como sempre.

Entre os programas e seus dispositivos:

- 1) desenhar uma amarelinha no chão da praça com giz colorido
convidar para brincar com escrita no chão
“você brinca?”
- 2) dispor bambolês no chão de um dos corredores da praça
pular em 01 pé só
jogar bola através do centro do bambolê
- 3) em círculo
brincar de batata quente com 03 objetos
abrir para transeuntes
improvisar no jogo
interagir com a proposta do outro
- 4) criar brinquedo com papel
seguir indicações
dispor criações pela praça¹⁰

Essas experiências fazem ao eco ao que Fabião (2013, p. 9) sublinha: “[...] uma performance é um disparador de performances”. As ações performativas, abertas, instáveis, flexíveis e porosas, que passaram a integrar e ser, ao mesmo tempo, integradas pela praça, afetaram e foram afetadas pela vida anima aquele lugar, que foi transformado e nos transformou apenas pela nossa presença. Junto a isso, seus rastros têm reverberações que nos escapam, que ativam um devir do performativo, sempre em movimento: a amarelinha de giz colorido no chão, os brinquedos de papel instalados e, até, uma provocação imprevista.

Durante a ação de desenhar a amarelinha com giz colorido no chão da praça, uma funcionária responsável pela limpeza do local nos abordou, após começar a desenrolar uma mangueira de água, com a seguinte pergunta: “quem vai limpar isso aí?”; uma aluna lhe

respondeu: “a chuva!” - considerando que o dia estava nublado e tão logo chovesse, o giz seria apagado; a senhora retrucou: “Eu não sei se meu supervisor vai esperar a chuva”.

Diante disso, começamos a explicar a natureza pública daquele lugar e que, como ela habita ali e tem uma experiência que se desenrola dia-a-dia, nós também poderíamos, ainda que transitoriamente, estar ali e deixar nossas marcas, obviamente, no limite de ações que não depredassem o patrimônio público e o não afetassem negativamente as vidas que habitam e atravessam aquele espaço.

Dessa interação impensável, compreendi a apropriação de Fabião (2013, p. 4) do termo “programa”, que parte do uso que Gilles Deleuze e Félix Guattari fazem dessa palavra: “Programa é motor de experimentação porque a prática do programa cria corpo e relações entre corpos; deflagra negociações de pertencimento; ativa circulações afetivas impensáveis antes da formulação e execução do programa. Programa é motor de experimentação psicofísica e política”.

Através de ações e negociações como as que foram deflagradas na criação do “Território do Ser”, suspendeu-se o automatismo e o hábito - aqui também no que se refere às propostas e respostas às práticas pedagógicas comuns no contexto acadêmico - para estabelecer um outro tipo de pertencimento no mundo, pertencendo ao mundo da arte e como “arte”, como sugere Fabião (2013, p. 5) e completa sublinhando:

Um performer *resiste*, acima de tudo e antes de mais nada, ao torpor da aderência e do pertencimento passivos. Mas *adere*, acima de tudo e antes de mais nada, ao contexto material, social, político e histórico para a articulação de suas iniciativas performativas. Este *pertencer performativo* é ato tríplice: de mapeamento, de negociação e de reinvenção através do *corpo-em-experiência*.

¹⁰ Registro do meu Diário de Bordo da disciplina, remontando enunciado das/os alunas/os.



TEATRO: criação e construção de conhecimento

Diz respeito, pois, a reconhecer, negociar e atualizar não apenas os lugares, os meios, nós e o *outro*, mas aos modos de ação poético, político e, de modo inerente, pedagógico, diante dos contextos que habitamos e/ou transitamos, quaisquer que sejam.

DO SER PROFESSOR [E PERFORMAR O QUE DIZ]

Em agosto de 2018, criei e propus a execução de um programa performativo:

deriva e liberdade na praça

dar a volta na praça da liberdade
observar painéis
apreciar as obras expostas
permitir-se caminhar e parar
(por onde lhe convier)
explorar percursos, tempos e distâncias
registrar em imagem uma obra
(aquela que mais lhe afetar)
criar narrativa para a obra¹¹

Por aproximadamente uma hora, caminhamos e paramos, sem rumo ou percurso definido, em volta da praça. Sós e em pequenos grupos, que se formavam e se dissolviam organicamente, de acordo com o tempo de cada um no caminhar, no observar e interagir com as obras. Após isso, nos encontramos no ponto combinado, de onde partimos, para compartilhar a experiência.

Com os registros feitos, cada aluna/o deveria criar uma narrativa contextualizada, tendo como dispositivo para criação algumas provocações, quatro perguntas norteadoras: 1) Quem (ou o quê) era(m) aquela(s) pessoa(s)/coisas presentes no painel? 2) De onde vieram? 3) O que havia(m) ido fazer em Belo Horizonte, na Praça da Liberdade, especificamente? 4) O que houve ao chegarem e como esses acontecimentos foram concluídos?

Por meia hora, imergimos em criação. As questões-dispositivos direcionavam para uma estrutura e para elementos convencionais de uma narrativa linear, enredando: quem, onde, o quê, início, meio e fim. Era opção de cada um, porém, como iria construir a narrativa, podendo manter ou não a linearidade. O foco era disparar uma criação que friccionasse o imaginário ligado à obra, subjetivado na relação com cada sujeito e subvertendo o objeto (painel), e um contexto do mundo, nesse caso, relacionado à realidade das/os alunas/os. Uma narrativa contextualizada, borrando as fronteiras entre ficção e realidade, arte e vida.

Após isso, as alunas e alunos compartilharam suas narrativas: apresentaram-se, contaram suas histórias e, por fim, eram revelados os registros das obras expostas nos painéis. Era o início do segundo semestre letivo de 2018 e eu buscava disparar as criações que seriam desenvolvidas no laboratório de contação de histórias, na disciplina Arte na Educação Infantil.

Nesse sentido foi que começamos esse laboratório com uma experiência estética na Praça da Liberdade, em Belo Horizonte, no dia 16 de agosto de 2018. Passava por esse lugar todos os dias, às vezes, mais de uma vez ao dia, para ir para Universidade ou me dirigir ao centro da cidade. Naquele momento, o local estava passando por uma revitalização, tendo seu acesso bloqueado por tapumes e telas de metal. Numa dessas viagens observei que os tapumes, antes pintados de branco, haviam ganhado obras de 54 grafiteiros e pichadores, criando uma exposição ao ar livre, intitulada "Mural da Liberdade".

Nesse, que foi o segundo encontro da disciplina, um aspecto determinante para o curso emergiu: havia, nessa turma, uma aluna com um alto nível de deficiência visual. Isso me colocou diante de uma questão: como provocar a criação com essa estudante sem

¹¹ Registro do meu Diário de Bordo da disciplina, reproduzindo o que foi encaminhado para as/os alunas/os.



necessariamente partir da “imagem visual”? Afinal, essa tinha sido a proposta inicial daquele laboratório. Ademais, não faria sentido propor sempre o desenvolvimento de poéticas contextualizadas e desconsiderar essa demanda.

A narrativa dessa aluna foi linda, sensível, potente e até subversiva: a história de um beija-flor que voava em busca de um girassol, chegava a Belo Horizonte, na Praça da Liberdade, onde cansado de voar, resolve caminhar e, ao atravessar uma rua, é atropelado por um ônibus. Criação a partir de uma obra grafitada num painel, com a imagem de um beija-flor indo cheirar um girassol. A aluna criou a imagem da obra por meio da descrição da mesma por uma de suas colegas. Ou seja, a criação imagética tem mais a ver com o imaginário, que com a materialidade da obra encerrada pela visão. São potências operadas e atualizadas no/pelo corpo.

No percurso dessa disciplina, essa aluna e muitas de suas colegas me provocaram e ajudaram muito a encontrar caminhos integrados para aquele agrupamento. O que foi instigador pedagógico, político e criativamente.

Isso se dá também pelo fato de que, desde o início, uma perspectiva e um princípio têm atravessado tanto as experiências com Arte no curso de Pedagogia da UFMG, quanto a sistematizações e reflexões que vêm sendo rascunhadas aqui: uma performance desdobra outras ações, experiências e criações. Entre elas, há uma que, em especial, tem permeado minhas poéticas e propostas pedagógicas: mais do que abordar e teorizar conceitos, tenho me proposto, como professor, a performá-los.

Um princípio, ao mesmo tempo, poético, pedagógico, político e filosófico. Entendo que não podia construir um processo que se desdobra em experiências, habitando dois

lugares opostos: de um lado, um lugar de fala, de discurso conceitual, teórico; e, de outro, um exercício docente destoante, alicerçado em um didatismo esvaziado. Esse outro caminho de construir práticas que fizessem eco ao que era trazido em conceito para as alunas e alunos é algo que (me) mobiliza e dispara os procedimentos propostos nas disciplinas.

Tenho investido, então, em corporificar o que digo, o que levanto como princípio, o que teorizamos acerca da criação de poéticas na sala de aula com aqueles sujeitos em formação. Essa é uma forma, também, de construir com eles uma trama de conhecimentos a partir de experiências encarnadas, isto é, por meio de uma abordagem vivencial dos fazeres e saberes.

Esse é, também, um vetor pedagógico que logo começou a ser percebido pelas/os alunas/os, que sublinhavam, em suas avaliações da disciplina, a coerência interna das propostas: eu praticava o que compartilhava como conceito. Isso funcionava como uma potência para futuras práticas daquelas/es estudantes, que percebiam possibilidades concretas de transversalizar os conhecimentos ali construídos e enredados, compreendendo que era possível compor percursos criativos justificados e legítimos.

Exemplo disso foi o experimento recente, na disciplina Arte na Educação Infantil, descrito há pouco. Como disse um pouco antes, um dos laboratórios propostos se volta para práticas de contação de histórias, numa perspectiva de “campo expandido”¹² (Krauss, 1979). Sob essa abordagem, que aparece como provocadora de um outro olhar e de possibilidades para a expansão dos horizontes em projetos poéticos e estéticos nas artes da cena, passei a criar intervenções que reconhecessem e operassem práticas e utilizassem procedimentos e recursos para criação que escapavam ao domínio de uma só linguagem e/ou forma de expressão.

¹² A noção “campo ampliado”, expandido, proposta por Rosalind Krauss (1979), advém de um movimento de ruptura com as condições limitadas do modernismo, quando passaram a ser operadas práticas e utilizados

meios para criação no domínio da escultura que não eram ditados por condições um modo de fazer único, bem como para além do uso de ferramentas e materiais particulares.



Dessa maneira, as experiências não eram determinadas por condições de uma única maneira de criar, de fazer. Assim, como a/o artista pós-modernista apontado por Krauss (id.), reconheci nos espaços dos laboratórios a potencialidade e possibilidade de ocupar e explorar condições e tramas infinitas para criar.

CONSIDERAÇÕES EM DEVIR [DA PRÁTICA COMO PESQUISA-EXPERIÊNCIA-CRIAÇÃO ENCARNADAS]

Começamos essas últimas considerações (provisórias) na prática, por entre dois programas e suas experiências.

Vinte e um de junho de 2017.

Programa Performativo I:
disparar rastros com giz colorido no chão
criar perguntas, escritas, desenhos
convidar transeuntes a interagir e intervir
no chão
criar outras perguntas, escritas, desenhos
e ações

Programa Performativo II:
dispor corpo seminu à pintura por outros
oferecer tintas, pinceis e giz
permitir pinturas¹³

Essas propostas de intervenção e performance ocorreram na Faculdade de Educação (FAE) da UFMG, respectivamente: na área externa, ao lado da cantina, um local de trânsito entre o edifício em construção e o “Jardim Mandala” - um entre-lugar de encontro, relaxamento, meditação, um jardim em meio aos prédios de aulas; e no foyer da entrada principal, em frente à cantina.

Àquelas/es alunas/os da disciplina Arte no Ensino Fundamental foi proposta a seguinte experiência: elaborar e executar uma intervenção performática em um espaço da FAE. Suas propostas deveriam enredar as

experiências estéticas, sistematizações e reflexões ao longo dos laboratórios, de modo que seriam observados, em cada exercício, os seguintes aspectos relacionados e operados nos dispositivos: materialidades, procedimentos/ações e discursos. As intervenções tiveram por eixo um tema gerador: corpos sem medo. Por fim, as/os alunas/os foram provocadas/os a articular corpo-espaço-ação, forjando lugares, sonoridades, imagens, poesia, enfim, o que surgisse de suas criações. Essa foi a experiência final do curso.

No primeiro programa, uma caixa com giz colorido foi colocada na entrada do pátio e perguntas, desenhos e outras provocações inscritas no chão: o contorno de um corpo, balões de pensamentos, “como teu corpo se conecta com o mundo?”, “o que te define?”, “qual impressão você quer deixar?”, “o que você quer deixar impresso”; foram alguns disparadores daquelas ações. Diante disso, transeuntes e colegas da turma passaram a intervir, preenchendo os espaços vazios com seus dizeres, suas imagens, outras questões e ações, isto é, criando novos rastros e interações, construindo imagens, inter-relacionando-se.

O outro programa trazia, de cara, um elemento subversivo: um corpo de uma mulher seminua no salão de entrada de uma Faculdade, cujos modos de se apresentar, conviver, interagir e ser foram convencionados segundo padrões formais, “institucionalizados”, instituídos. Algumas pessoas, que por ali passavam, ainda olhavam com pudores, com algum constrangimento, para o corpo da aluna que assumiu o risco, encarnando o tema gerador da performance - “corpos sem medo”.

Agrupados próximo à portaria, ao perceberem o que estava acontecendo, alguns homens ensaiaram um tipo de assédio, com olhares e comentários sobre o corpo da jovem. Mas foram intimidados pelos contornos que a

¹³ Registro do meu Diário de Bordo da disciplina, traduzindo em programa o que foi encaminhado pelas/os alunas/os, em dispositivos e ações.



TEATRO: criação e construção de conhecimento

própria performance foi ganhando, agrupando pessoas numa interação sensível, ética e estética, no corpo a corpo.

“Você, então, sai de lá da Bahia para vir propor essas coisas aqui?! Se ainda fosse na Escola de Belas Artes!”¹⁴, disse-me, em tom de brincadeira, uma professora, colega de departamento. Lembro-me dessas relações e de como isso me inquietou e me trouxe questões: “Seria o espaço? O corpo? O corpo de uma mulher? A imagem? O exercício da liberdade?”, rascunhei no meu diário, ainda vivenciando as intervenções.

Ao final, nos reunimos para avaliar a experiência e proposta da disciplina. Entendemos que nos dispomo-nos a isso: à profanação, à subversão daquele espaço e da nossa relação com ele, em dinâmicas e dispositivos que desmontam o “sagrado” instituído, o “consagrado”. Ecoamos empiricamente o sentido do termo “profanar”, nas palavras de Agamben (2009, p. 45):

[...] se consagrar (*sacrare*) era o termo que designava a saída das coisas da esfera do direito humano, profanar significava, ao contrário, restituir ao livre uso dos homens. “Profano” [...] ‘diz-se, em sentido próprio, daquilo que, de sagrado ou religioso que era, é restituído ao uso e à propriedade dos homens’. [...] A profanação é o contradispositivo que restitui ao uso comum aquilo que o sacrifício tinha separado e dividido.

Nesse sentido, a abordagem metodológica e poética que venho propondo opera, também, na chave do “contradispositivo”. Junto com essas/es estudantes, tenho buscado meios de “profanar” os dispositivos de controle, de determinação, que buscam modelar modos de ensinar, aprender, criar e investigar.

Com isso em mente, além de performar o que trago como discurso, princípios e conceitos, invisto numa legitimação da prática como pesquisa. Algo a que tenho me desafiado no meu percurso como professor-artista-pesquisador: integrar o trabalho artístico, a

experiência, a poética, os saberes e fazeres que emanam, antes, de uma empiria, a um investimento de teorização, sistematização, reflexão e registro também no contexto da universidade - mas não só nele.

Assim,

[...] a prática considerada como pesquisa, é em primeiro lugar e antes de tudo a prática constituindo o objeto de uma pesquisa [o universo, diria eu]. [...] Trata-se a seguir [...] da ideia de que a criação pode elaborar-se por meio e ao termo de uma pesquisa, a qual não é separada de seu objeto artístico ou posterior a ele, mas é parte ativa e simultânea desse objeto (Pavis, 2017, p. 268).

Nesse intento, é que tenho construído, nas disciplinas de Arte do curso de Pedagogia, poéticas que partem sempre da experiência estética, no sentido de investir em sistematizações, reflexões, conceituações e transversalizações de saberes e fazeres a partir da compreensão das/os alunas/os a partir da sua própria experiência.

Isso se deu por essa demanda de reconhecer a prática como geradora de uma rede de conhecimentos em si, universo de onde podem se desdobrar estudos e teorizações; bem como, por uma legitimação dos processos artísticos, criativos, também como um campo de conhecimento em si, que dispensa justificativas externas para se constituir; e, ainda, por uma demanda das/os estudantes de desenvolverem e/ou potencializarem a capacidade de falar de si, da sua experiência, num exercício implicado na análise, interpretação e compreensão de seus processos.

Então, tenho investigado proposições metodológicas para acentuar e legitimar a prática como pesquisa e, nesse movimento, tenho, por hora, investido em poéticas que articulam em rede os seguintes vetores: experiência encarnada - criação - reflexão/compreensão/sistematização.

¹⁴ Fala registrada no meu Diário de Bordo da disciplina.



TEATRO: criação e construção de conhecimento

Entendendo e buscando o que propõe Pavis (2017, p. 271-272):

esta experiência encarnada (*embodied experience*) está, de fato, no coração dos exercícios. [...] Tal exercício sobre os modos de encarnação (*embodiment*) conduz a outro uso da prática, mas também da pesquisa quando ela não receia testar e provocar a prática. Ele questiona as diretivas oficiais, nos modos de pensamento, o binarismo desta oposição entre

pesquisa teórica e prática, cognitiva e emotiva, espírito e corpo, pensamentos e afetos.

Tratam-se, pois, de investimentos que entendem a poética e o fazer pedagógico como trama de dinâmicas transdisciplinares, que articulam experiência, *poéisis*, conceituação e transversalização de saberes e fazeres. Tudo isso de modo contextualizado, constituindo-se como um conjunto de práticas que enreda oportunidades, lugares e (contra)dispositivos de criação, pesquisa e arte.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEM, Giorgio. (2009). *O que é o contemporâneo* (Vinicius Nicastro Honesko Trad.). In Giorgio Agamben. *O que é o contemporâneo e outros ensaios*. Chapecó: Argos, p. 25-51.
- BARBOSA, Ana Mae. (2009). *Mediação Cultural e social*. In Ana Mae Barbosa & Rejane Coutinho (org.). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, p. 13-22.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira da Educação*. n. 19, p. 20-28.
- DELEUZE, Gilles. (1997). *Crítica e clínica*. São Paulo: Editora 34.
- FABIÃO, Eleonora. (2013). Programa performativo: o corpo-em-experiência. *Revista do LUME*, v. 4, p. 1-11.
- GROTOWSKI, Jerzy. (2015). Performer. *eRevista Performatus*, Inhumas, (Patrícia Furtado de Mendonça, Trad.), 3(14), p. 1-7.
- LÍRIO, Vinicius. (2015). Poéticas da Sala de Aula: processos de criação e aprendizagem entre o teatro e a performance. *TEATRO: criação e construção de conhecimento*, 1(3), p. 41-49.
- PAREYSON, Luigi. (1997). *Os Problemas da Estética*. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.
- PAVIS, Patrice. (2017). *Dicionário da Performance e do Teatro Contemporâneo* (Jacó Guinsburg, Márcio Honório de Godoy & Adriano C. A. e Souza, Trad.) São Paulo: Perspectiva. (Obra original publicada em 2014).
- SCHECHNER, Richard. (2010). O que pode a Performance na Educação. *Revista Educação & Realidade*, 2(35), p. 23-35.
- SCHECHNER, Richard. (2003). *O que é Performance? O Percevejo*: Revista de Teatro, Crítica e Estética, Ano 11, (12), p. 25-50.