

**INSTITUTO FEDERAL DE  
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA  
SUL-RIO-GRANDENSE**  
Câmpus Pelotas

***Performance* na escola: Experiências com Arte e Política**

**Taís Chaves Prestes**

**08 de março de 2017**

TAÍS CHAVES PRESTES

***PERFORMANCE NA ESCOLA:***  
**experiências com arte e política**

Versão final da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, linha de Pesquisa Linguagens Verbo-Visuais e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSUL), Campus Pelotas, como requisito parcial para o grau de mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Farina

PELOTAS

2017

### **Ficha Catalográfica**

P936p Prestes, Taís Chaves.  
Performance na escola : experiências com arte e política / Taís Chaves Prestes. – 2017.  
86 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Cynthia Farina.

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

1. Performance art. 2. Escola. 3. Política. 4. Arte. 5. Formação. I. Farina, Cynthia. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 371

Catálogo na publicação:  
Bibliotecária Vivian I. M. Ritta CRB 10/1488  
Biblioteca IFSul - Câmpus Pelotas

BANCA EXAMINADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cynthia Farina  
(MPET – IFSUL)

---

Prof. Dr. Alberto D'Ávila Coelho  
(MPET – IFSUL)

---

Prof. Dr. Daniel Furtado Simões da Silva  
(Centro de Artes - UFPEL)



**Figura 1** -Registro do ato performático na escola.  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

*Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? (DELEUZE, Gilles. O abecedário de Deleuze, "P" Professor, 1988. pg. 64)*

## RESUMO

Esta investigação busca problematizar algumas questões referentes ao cotidiano do espaço escolar no qual a pesquisadora atua. Para tanto, utiliza-se da linguagem da Performance, com seu acentuado potencial experimental e de natureza política. Busca-se através disso envolver e instigar alunos com uma prática docente-performática-cartográfica no sentido da problematização da realidade política atual. Articula-se aqui, Arte, Educação e Filosofia em uma investigação de método cartográfico, advindo das Filosofias de Gilles Deleuze e Félix Guattari em que se opera com uma proposta artística apresentada em meio a uma turma de nono ano do Ensino Fundamental, bem como do primeiro e terceiro anos do Ensino Médio de uma escola pública. Destacam-se, nesta abordagem, conceitos como: agenciamento, CsO, rizoma, desejo e experiência em relação a situações em que o corpo da professora-performer atua conforme ocorrem colaborações de pistas oferecidas pelo corpo discente no momento da ação performática. A presente pesquisa busca escutar e pensar junto aos afetamentos e falas nas rodas de conversa com os estudantes, após as apresentações realizadas. A partir dessas ações, entende que há uma dimensão político-pedagógica na prática artística da *Performance Art*.

Palavras-chave: *Performance Art*. Escola. Política. Arte. Formação.

## ABSTRACT

This research tries to problematize some questions referring to the daily life of the school in which the researcher works. To do so, it uses the language of Performance, with its strong experimental potential and political nature. Through this it is sought to involve and instigate students with a teaching-performance-cartographic practice in the sense of problematizing the current political reality. Art, Education and Philosophy is articulated here in an investigation of cartographic method, coming from the Philosophies of Gilles Deleuze and Félix Guattari, where it operates with an artistic proposal presented in the midst of a ninth grade class of elementary school, as well as First and third years of high school. In this approach, concepts such as agency, CsO, rhizome, desire and experience regarding situations in which the teacher-performer's body acts as collaborations of clues offered by the student body at the moment of the performance action are highlighted. The present research seeks to listen and to think along the affectations and speeches in the wheels of conversation with the students, after the realized presentations. From these actions, he understands that there is a political-pedagogical dimension in the artistic practice of *Performance Art*.

Key words: *Performance Art*. School. Politics. Art. Training.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> - Registro do ato performático na escola.....	4
<b>Figura 2</b> - Exposição Yoko Ono: <i>Dream Come True- Convocatoria</i> (MALBA).....	32
<b>Figura 3</b> - Exposição Yoko Ono: <i>Dream Come True- Imagina la paz</i> (MALBA).....	32
<b>Figura 4</b> - Exposição Yoko Ono: <i>Dream Come True. Grupo Fluxus</i> (MALBA).....	33
<b>Figura 5</b> - Exposição Yoko Ono: <i>Dream Come True. Pintura de techo, pintura del sí</i> (MALBA).....	33
<b>Figura 6</b> - Exposição Yoko Ono: <i>Dream Come True- “A guerra acabou!”</i> (MALBA).....	37
<b>Figura 7</b> - Foto divulgada em jornal local.....	48
<b>Figura 8</b> - Turma 3º ano. Registro de risos.....	50
<b>Figura 9</b> - Momento de “ <i>A Mesa Verde</i> ” - Kurt Jooss.....	55
<b>Figura 10</b> - Turmas 1ºs. Registro de risos.....	61
<b>Figura 11</b> - Obra “ <i>AAA AAA</i> ” - Marina Abramovic e Ulay.....	63
<b>Figura 12</b> - Turma 9º ano. Registro Performance.....	66

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO:</b>	9
<b>1. PASSOS E TROPEÇOS DE UMA BAILARINA CONTEMPORÂNEA</b>	16
1.1. <i>PER FOR US!</i>	20
1.2. POR ONDE ANDAR? MAPEAR!	24
1.3. VIAGENS EM MIM: QUANDO O CAMPO SE DESLOCA	29
<b>2. TRAJETÓRIAS, LINHAS E ENTREMEIOS</b>	38
2.1. <i>PER FOR YOU!</i>	38
<b>3. ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS</b>	48
3.1. QUANDO ENTRAMOS EM AÇÃO: O ATO PERFORMÁTICO NA ESCOLA	52
<b>4. COM ELES APRENDI...</b>	78
<b>REFERÊNCIAS</b>	84
<b>APÊNDICE</b>	87

## APÊNDICE

## INTRODUÇÃO:

Esta investigação reúne escola e performance na busca por um sentido para a minha prática docente, hoje. A escola onde atuo é a mesma onde estudei e dançava pelos corredores, quando criança. Há mudanças nela, mas muitas continuidades. As mudanças parecem mais espaciais. As continuidades me inquietam.

Algumas implicações que surgem ao longo do texto como estética (performance) e política (ocupações nas escolas, greves, autonomia discente e outras questões que têm a ver com as permanências de um modo de ser na escola, de estar na sala de aula, de pensar a educação) aparecem em minha prática pedagógica docente e interferem de maneira crucial na forma que desenvolvo minhas aulas no decorrer do ano, bem como passo a enxergar cada dia a importância da arte no espaço escolar. O estudo desse aspecto levou à necessidade de investigar sobre linhas que entrelaçam e auxiliam a constituir a *Performance Art* com o passar dos anos. Assim sendo procura aproximar fatos que mesclaram-se no decorrer do desenvolvimento da performance e que por questões políticas, econômicas, sócio-culturais também foram percebidas dentro do espaço da sala de aula, ainda que de outras perspectivas.

Existem diversas situações que respingam neste “tornar-se professor” as quais constituem minha prática docente no decorrer do dia. Viagens, músicas, livros, família, bairro, alunos, crenças. Tudo isso atravessa no como eu sou provocada a desenrolar essa trajetória. O primeiro momento da pesquisa convida ao leitor a adentrar o espaço em que estudei e o espaço em que leciono atualmente. Sim, parecem dois espaços distintos e apartados pelo tempo. Em meio a rupturas e lembranças apresento minhas primeiras problematizações, bem como as dependências da escola localizada na cidade de Pelotas/RS, no bairro em que resido, o Laranjal. O texto intitulado *Tijolo* joga com devaneios, clichês, saudades e subversões, apresentando as primeiras linhas de uma *política do sensível* (FARINA, 2005) uma política das relações coletivas experienciadas por mim e compartilhada

com aqueles com quem convivo dentro deste espaço.

No tópico nomeado *Passos e tropeços de uma bailarina contemporânea* trago experiências que acabaram influenciando outras e, portanto, me fizeram chegar onde estou agora, atuando uma vida docente. Procuo apresentar alguns princípios propostos pela Dança na escola e como esta é retratada na maioria das vezes dentro do âmbito escolar. Este momento da investigação intenciona mostrar de que maneira a arte colabora para a formação da subjetividade sendo apresentada não apenas como uma prática estética, mas como prática política, destacando possíveis imbricações entre ambas vivenciados pelos atores no espaço escolar. No subcapítulo intitulado *Per for us!* elaboro uma breve apresentação da performance, introduzindo o termo *Performance Art*, engendro-me em seu perfil nada estático trazendo linguagens com as quais dialoga, projetando questões que tendem a se multiplicar no decorrer da investigação. É neste mesmo espaço que trago a questão norteadora deste estudo: Como pode a *Performance Art* se tornar um agente problematizador - de mim, do outro, do coletivo, dos nossos dias, sendo proposta dentro do espaço da escola onde atuo?

Em seguida em *Por onde andar? Mapear!* Apresento o método cartográfico advindo das filosofias da diferença de Gilles Deleuze e Félix Guattari o qual embasa a pesquisa, auxiliando a realizar aproximações entre arte, educação e filosofia. Este capítulo também mostra que docência e pesquisa encontram-se diretamente articulados, imbricados, sendo assim o professor-cartógrafo necessita estar imerso na pesquisa em toda sua inteireza, problematizando as afetações vividas naquele espaço-tempo juntamente com as relações traçadas no mapa que está sendo constituído, para isso apresenta o conceito de *agenciamento* (1977) configurando-se como um potente aparato para o estudo. Os conceitos neste momento passam a ser apresentados não somente nas vozes dos filósofos citados, como também nas de pesquisadores como Luiz Funganti e Virgínia Kastrup que auxiliam na articulação e criação de pensamento tão propícias para este espaço.

No tópico 3.3 *Viagens em mim: Quando o campo se desloca* são cartografadas experiências vividas numa viagem em que a professora-cartógrafa percebe que não é possível se desvencilhar de tudo aquilo que a escola lhe remete. Dessa maneira começa a articular situações vividas no âmbito escolar e em deslocamento fazendo-me questionar sobre meu próprio papel naquele espaço e da

responsabilidade que tenho em mãos: ser professora. Para tanto me valho de conceitos como *experiência* de Jorge Larrosa e *desejo* de Deleuze & Guattari. Neste momento a Performance Art mostra ser nada menos que arte da vida, permitindo cartografar e criar planos comuns.

Em *Per for you!* a pesquisa fundamenta-se em um aparato teórico que discorre sobre o desenvolvimento na *Performance Art* com o passar dos anos, chegando no seu “boom” no início da década de 60 até os dias atuais. A proposta é enfatizar linhas surgidas em períodos históricos, políticos, estéticos e sociais que se tornaram importantes para a constituição da arte performática como a conhecemos hoje. A partir destas linhas constitutivas da linguagem em arte busco mostrar possíveis contribuições para pensar as performances que realizo na sala de aula.

Na sequência em *Alguns caminhos percorridos* são apresentados trajetos que fizeram parte do início desta investigação, mostrando tentativas de diálogo com outros espaços, como por exemplo, as escolas ocupadas na cidade de Pelotas, durante os meses de maio e junho de 2016 em que os estudantes lutavam por melhores condições no espaço educacional. Com auxílio de pesquisadores como Corsino (2017) e Ratto (2017), busco relacionar arte, vida, educação e política apresentando um pouco da realidade e do funcionamento das ocupações nas escolas públicas.

Em seguida exponho a experiência que tive com a atividade de campo em si, onde apresento a cena performática para quatro turmas da escola em que atuo, após a qual é realizada uma roda de conversa com o intuito de tomar conhecimento do que os adolescentes foram capazes de relacionar e articular com o seu cotidiano, segundo a cena que lhes foi apresentada, colocando em movimento formas e ideias, mostrando um viés político acentuado nas colaborações discentes. Este ponto da investigação é que norteia a prática da pesquisa e o pensamento que decorre dela reunindo estética e política, esmiuçando arte e vida. Buscando instigar ainda mais o leitor trago para o texto obras artísticas que colaboram com as falas dos alunos no momento de troca com a performer.

Por conseguinte, apresento considerações realizadas por mim após uma mescla de acontecimentos e atravessamentos os quais mostram a arte como área legítima na experiência do sujeito que está se constituindo, numa relação corpo a corpo com a professora-cartógrafa, dando visibilidade a esse campo privilegiado na

criação de pensamento que é a arte. Finalmente exponho todo aparato teórico que subsidiou o desenvolvimento desta investigação, auxiliando e nutrindo constantemente estas entrelinhas.

## TIJOLO

sobre esta parede tenho muito a dizer...

ela ajudou a me construir. Tijolo, tijolo!

está.

e eu também sei que até os dias atuais, faça chuva ou raie o sol eu ajudo em sua completude

sou farelos deste cimento

minha cor de jambo se mescla ao laranja tostado do tijolo. Se faz laranja

está em mim desde há muito e ainda seu rejunte frio e cinzento significam

como uma extensão de minha pele

jambo tijolo. É carnaval

voltar fez-se penoso

e como pesou...

muitas vezes as cortinas me esgoelavam. Não reconhecia mais o lugar

as paredes eram cárceres. Estou engessada: enjaulada

bem estar é quase proibido,

o interessante por aqui era raspar a felicidade do retorno com certa angústia.

tudo muito borrado

algo amargo perdurava

algum nó presente

os espaços de minha vida longínqua agora eram outros

por isso eu disse: longínqua. Distante mesmo. Pouco mais que quinze anos depois e o substrato romântico se perde, se esvai pelos corredores de tijolos e cimento frios.

onde está mesmo a vida pulsante que eu sabia haver aqui? Onde está que eu não estou vendo?

o saguão mudou de lugar, caminhou para a diagonal, fez curva, deu volta, saiu da frente da escada, está no canto esquerdo da porta de entrada.

eu, com sorte, repeti o arroz com leite semana dessas três vezes na sala dos professores. E ela ainda me perguntou: quer repetir professora?

sim, ela perguntou!

ela mudou? Eu mudei?

ontem era aluna, hoje estou professora, no mínimo me transformei

isso tudo se transcreveu, observo com olhos atentos sutilezas, singularidades.

que experiência te ter de novo em minha vida, Sr. corrimão! Que honra poder caminhar por entre os pilares coloridos dos corredores frios, Sra. Escola! Que bom, por vezes, poder abandonar meu corpo por entre as estantes da biblioteca e rever os livros de minha própria coleção que eu tinha de ler antes de dormir em voz alta contando uma história enquanto minha mãe arrumava o mosquitoireiro.

quanto espaço, quanto vida, quantas lembranças

hoje volto para ti

me chamam de sora, prof., professora e tantas vezes eu me pego querendo ser aluna

no dia a dia sou interventora assim como este espaço me intervém,

obra em processo de uma prática coletiva, ainda que me sinta às vezes criando sozinha

sou a todo momento capturada, enforcada, acontecimentos que acontecem acontecimentalizando como se eu estivesse em um praticável de palco com foco só para mim, com todos olhos voltados para mim, quando na verdade são só os meus olhos que sentem, só minha pele que enxerga, somente meu nariz que degusta ou meus olhos que cheiram, sensações se reviram quase que diariamente

e eu nem sabia que isso era possível

um tijolo cor de boca, mas de qual boca? (Não importa... ele é furta-boca!) ultrapassa meu corpo, reverbera em mim e revigora minha "professoralidade"

como um tijolo se relaciona de alguma forma com o corpo humano?

sendo, estando, estado, fiz-me experimentação e é assim que o vejo

a escuta ativa participa deste e de tantos outros encontros e se fazem palavra, choros, sorrisos que me escorrem como um acolhimento

não é algo que se busca

é algo que acontece

não se planeja, se dá

apesar de muitos aqui recorrentes, tento me livrar dos clichês  
escalo cadeiras até chegar ao alto de uma classe e iniciar a aula com atenção  
e sorrisos voltados para mim

a voz se transforma em ação corporal, começo então minha manifestação  
sim, pois toda aula é um manifesto!

e jogo com os falsetes tentando ganhar confiança com parcas estratégias  
conteudísticas

pareço subversiva?

provoco e sou provocada. Parece ser contagioso...

hoje não mais sinto tanto peso nas costas

as vezes é necessário desacelerar apesar de toda demanda de ligeireza  
presente nos adolescentes

pode ser estratégia, pode ser momento, pode ser verborreia e amanhã eu  
continuar tendo pressa, muita pressa, como em uma dança acelerada nível hard  
muito bem ensaiada.

isso nunca se sabe

mas o peso, esse parece ter se diluído.

é, parece ter se espalhado assim como o mercúrio que se solta em micro  
bolinhas e depois não se tem mais como juntar

o sol bate nos quadrados amarelos, típicos de uma escola estadual, e invade  
por mais um dia o meu dia que não é mais meu, se constitui por cada “oi, sora” ou:  
“bom dia, professora” que surge num dado momento

pareço estar respaldada por um devir-sei-lá-o-que

ao mesmo tempo que me deixa afoita pela mescla de sensações, me permite  
cair em esquecimento por alguns segundos segura de me reconhecer tão em casa  
neste lugar

em cada tijolo...

antes consultório da dentista, hoje sala de informática

antes sala da ginástica acrobática, hoje sala de aula

antes bar da merenda, hoje laboratório de ciências

antes aluna, agora professora, ou professora-aluna? Vá saber!

parece não ter sido somente o tempo estar em movimento. A escola dança,  
seus espaços de ensino também marcam passos que depois são refeitos querendo

insinuar outra coisa

pedaços doces de saudades moram em mim, mesmo eu estando na escola vivendo-a hoje. São mesmo outros olhos que a sentem. São tão vibrantes quanto aqueles da rapariga que dançava em todas as suas apresentações, é verdade. Mas são outros. Definitivamente.

por vezes o próprio olhar se faz meio truncado. Vê se pode isso? Têm perspectivas que não conseguem alcançar um nível corpóreo que se deixe levar pelo aqui e agora, há um vazio na fluidez que é quando começa o ranger dos dentes

recolonizo este espaço, retorno pensante com rabiscos de intensidades rascunhadas no corpo. A pluralidade de sensações é ressignificada a todo o momento

sim, existe bem estar

“estou a espreita” e com escuta atenta tenho combustível para seguir, dar voltas, retomar o caminho que algumas vezes teria abandonado, só para cair em desafio mais uma vez

a vontade de ser tijolo, parede, pilar, tabela de basquete, livro eclode em mim graças a relação com este espaço tão cheio de provocações, dejavús, epifanias e então eu resvalo em suas tentativas de sedução tão excitantes

sou mesmo acometida

## 1. PASSOS E TROPEÇOS DE UMA BAILARINA CONTEMPORÂNEA

Caro, leitor

Ao ler estes primeiros passos e acompanhar parte de minha trajetória- que auxiliará compreender o andamento desta pesquisa- solicito que não espere desta escrita um refinado estilo literário. Por vezes, ela poderá se fazer torta, nostálgica, confusa, se desfazer ter certo tom revolucionário e fugir da sobriedade convencional que, normalmente, se espera de um registro acadêmico. Acredito que toda vez que uma história é contada ela é recriada, pois, como afirma Viviane Mosé<sup>1</sup>, “o que eu vivi é uma ficção, porque na hora que eu vivi é real. Um segundo depois que eu vivi é reinterpretado por um outro momento que eu estou vivendo” e com esta o processo não poderia ser diferente.

Desde criança sou um corpo dançarino, entre estúdios de dança e grupos da escola, em casa, em brincadeiras, sempre fui um corpo-movimento. Ainda pequena, trocava as aulas de catequese pelas aulas de jazz. Coincidentemente ou não, na universidade essa prática tornou a acontecer: deixava de ir às aulas da disciplina de Literatura Brasileira para frequentar o balé. Era um corpo que desejava, necessitava de movimento, de ritmo. Como resultado, não finalizei o curso oferecido pela Igreja da comunidade onde moro durante a infância, tampouco, anos depois, a graduação em Letras Português/Inglês que já cursava há dois anos.

Hoje sou formada professora de dança e atuo em uma escola pública naquela comunidade. A dança, como área de conhecimento, ainda é pouco reconhecida se

---

<sup>1</sup> Assista o vídeo da filósofa acessando: <https://www.youtube.com/watch?v=wszgKT2zS-c>

comparada aos cursos acadêmicos mais tradicionais. Mesmo entre as artes, a dança aparece em um segundo plano, onde as artes visuais e a música, por exemplo, têm maior destaque. Por esse motivo é causadora de estranhamentos e sua prática é constantemente problematizada, principalmente quando inserida no âmbito escolar. É tida como subcomponente obrigatório na educação básica (do 1º ano das séries iniciais ao 3º ano do Ensino Médio), percorrendo de maneira alternada no currículo, levando em consideração o PPP (Projeto Político Pedagógico) que regulariza cada escola. Sendo assim, não se tem um projeto único e claro da dança na escola. O que temos é um uso transversal e, muitas vezes desvalorizado.

É importante destacar que o ensino da dança vem avançando com o passar dos anos, ainda que em sua maioria, seja privilégio das instituições de ensino privado. As “danças de calendário” que ocorrem de modo sazonal durante festividades de natal, páscoa, dia das mães, dia dos pais, dia do índio, entre outras datas, são as mais presentes na maioria das escolas. Tarefa que acaba sendo realizada pela disciplina de arte, sendo, normalmente, o contato mais próximo que se tem com a Dança.

Hoje, a situação da disciplina está ainda mais precária com o momento político no qual vivemos, já que recentemente houve a aprovação da PEC 55 (Proposta de emenda à Constituição) que lida com o congelamento dos gastos na educação e demais departamentos públicos como a saúde, previdência social e segurança para os próximos 20 anos. Além disso, após inúmeros protestos populares e votações no ano de 2016 para decidir sobre a obrigatoriedade ou declínio da disciplina de artes no currículo básico de ensino brasileiro, foi decidido que na nova reforma do Ensino Médio, é autorizada a contratação de profissionais com “notório saber” para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação e atuar na educação técnica e profissional, fato este que, provavelmente interferirá na qualidade e entendimento das aulas de arte na escola. Tal decisão foi estabelecida a partir da Medida Provisória 746/2016, promulgada em 16 de fevereiro de 2017.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais- Arte (1998) legitimam e reconhecem como obrigatório o desenvolvimento da Dança (além da Música, Teatro e Artes Visuais) nas escolas, assim como as disciplinas mais tradicionais contidas no currículo como Inglês, Português, Matemática, História, Geografia, etc. Além disso, no primeiro semestre do ano de 2016 a lei 13278/2016 incluiu as quatro linguagens

artísticas no currículo nos níveis da educação básica.

Segundo as pesquisadoras em Dança Márcia Strazzacappa e Carla Morandi no livro *Entre a Arte e a Docência* (2006)- os PCN's ainda abordam que, além da Dança instrumentalizar os alunos com suas especificidades, tem o intuito de construir conhecimento por meio e através da dança enfatizando:

A construção do conhecimento em dança envolveria muito mais do que a simples reprodução de movimentos predeterminados, em que se valorizam a exatidão e a perfeição dos gestos, ela envolveria uma apropriação consciente e transformadora do movimento (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, pg. 74).

É válido destacar que se a dança na escola não pretende formar bailarinos, por outro lado também não busca a reprodução gratuita de movimentos. Compreender seus processos educativos, por exemplo, é uma tarefa delicada e demanda cuidados para que haja tal viabilidade de investigação. Penso que na contemporaneidade é necessário apostar na percepção corporal dos alunos para me manter atenta, assim como na escuta. Toda uma proposta de trabalho pode se iniciar por ela.

Ainda sendo auxiliada pelas pesquisadoras, destaco a passagem em que abordam em seu livro:

Acreditamos que um estudo mais aprofundado em dança, para os professores que desejam trabalhá-la nas escolas, seja essencial para possibilitar que esse ensino se efetive. E esse estudo tem que necessariamente passar pelo corpo desse professor (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, pg. 88)

Fazendo um recorte sobre práticas de ensino de dança realizadas por professoras de escolas públicas, segundo mapeamento realizado pela professora-artista-pesquisadora Maria Falkembach (2015), atualmente, no RS atuam, através de concurso público, 22 professores devidamente habilitados na área de Dança: “das 22 professoras identificadas, 5 trabalham em São Leopoldo, 9 em Porto Alegre, 3 em Pelotas, 1 em Cruz Alta, 1 em Passo Fundo, 1 em Caxias do Sul e 1 em Montenegro.” (FALKEMBACH, 2015, pg.4). Este dado demonstra que ainda é baixíssimo o número de docentes atuantes em rede pública de ensino, ainda que levemos em consideração o “pouco tempo” da obrigatoriedade do ensino de dança por lei. De qualquer modo, o professor na área de arte vem se formando e ganhando espaço aos poucos; mesmo não sendo com a velocidade esperada, esse percurso existe.

Na área acadêmica, principalmente se formos nos remeter ao curso de

Dança, o crescimento se dá da mesma forma: lenta. No entanto, não podemos ignorar que as pesquisas que vêm sendo realizadas a nível nacional, reconheçam méritos.

Os cursos superiores de dança, além de auxiliarem na formação técnica, em dança, ou seja, na formação do bailarino, propiciam a formação do criador, do pesquisador e do professor. Isso tem possibilitado uma reflexão muito maior a respeito do papel da dança na sociedade e diversificado o campo de atuação dos profissionais da área. (STRAZZACAPPA, MORANDI, 2006, pg. 90/1)

O âmbito escolarizado do ensino de dança propicia práticas de criação e problematização em relação a essa vertente artística, mas, principalmente, possibilita uma construção coletiva dos modos de existência a todos ali inseridos. Pelo menos, esta é a abordagem que me interessa. Dar conta das pluralidades que brotam da autonomia (ou falta de) dos jovens em contraponto com tantas outras pluralidades limitantes impostas pelo sistema educacional tornam a prática docente desafiadora e, no mínimo, questionadora.

Todas essas questões me impulsionaram a pensar minha prática como professora, colocando-me à prova e instigando-me a registrar tais impulsos em forma de pesquisa, muito embora eu considere difícil pensar minha própria prática. Valendo-me de um excerto de Falkembach, considero que:

Escrever é elaborar o que se vê. Escrever sobre a prática é inscrever o que vejo nas problematizações que elaboro e, assim, contribuir com a produção de teorização e de práticas consistentes. Não consigo encarar a escrita senão como um processo no qual eu me constituo, um processo de subjetivação, no qual espero me transformar na relação com a prática. (2015, pg. 10)

É uma tarefa inquietante dedicar-se à análise da própria experiência, buscando discernir questões que estão mergulhadas em minha subjetividade, mas que ao mesmo tempo é composta pelos atravessamentos de muitos corpos, de outros mundos neste corpo-cartográfico. Busco problematizar, a partir de novas perspectivas, experimentações com a arte da Performance, compartilhando e mapeando tais experimentações. Articulando tais fatores com tamanhas turbulências acontecendo no país e fora dele, (crise econômica mundial, extermínios/ ataques, discussões sobre gênero, sistema educacional obsoleto e ocupações de escolas públicas, etc) pondero.

A Performance como potência de ação e problematização desses desafios ainda tão emaranhados, mas impulsionadores o bastante para tornar este um campo

de pesquisa. Dadas as circunstâncias, iniciei meus estudos sobre a Performance. A seguir, destaco elementos que me instigaram e que borram as margens entre o ser artista e o ser professor, entre estes e o ser pesquisador. Em meio a tantas relações novas no sistema público de ensino, proponho uma experimentação com as maneiras de ser professora de dança, de ser pesquisadora-cartógrafa, reinventar-me, criar mundo.

### 1.1. *PER FOR US!*

*performance*

*performer*

*per-for (you)*

*for me (in english)*

*me forme*

*reformer*

*per me (em italiano)*

*forma-se*

*formar-se (do século passado)*

*performance-me*

*per tra for tar man art- Ce !*

*eu performan*

*eu perforwoman*

*ce que l'art?*

*ce performan (todos nós)*

*ance-form*

*acne for me (not for now, thanks)*

*ce perfórmico*

*per for us! (everybody)*

*cela est l'art*

*trans- forman-ce*

*ce trans-for-man-se*

*perfor Mico*

A palavra de origem latina *performance* é um termo amplo que pode ser utilizado em vários contextos durante o nosso dia-a-dia. No dicionário *online Michaelis* da língua portuguesa, apresenta expressões como: realização, feito, façanha, desempenho; todas elas facilmente entendidas como presença física e/ou atuação. Segundo o pesquisador em *Performance Art* Renato Cohen o termo pode ser compreendido, ainda, como algo “espetacular” (COHEN, 2005, pg. 43).

Alguns estudiosos como Renato Cohen, (1989) e Jorge Glusberg, (2005) afirmam que o ato da performance existe desde o surgimento do homem como nos ritos e cerimoniais religiosos, por exemplo. No entanto, como formulação de uma linguagem, ela só passa a existir a partir dos anos 60, (algo que será aprofundado no capítulo seguinte) com um crescimento gradativo. Isso se deu pela dificuldade de enquadrá-la dentro da história da arte, por ser uma linguagem revolucionária e que foge dos parâmetros da arte reconhecida até então.

A *performance* carrega consigo um destino incerto ao longo do seu processo, partindo do pressuposto que sua criação não se utiliza de ensaios incessantes, como a dança e o teatro, mas de um roteiro com ideias e caminhos a serem percorridos, com possibilidades abertas para seguir outras direções. Conforme o excerto destacado:

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. (FABIÃO, 2013, pg. 6)

A *performance* é dinâmica e multifacetada e por isso mostrou-se instigante para a presente investigação. Seu perfil experimental e de acentuada natureza política possibilita discussões capazes de se desdobrar em problematizações, com isso busca pensar juntamente com o corpo discente a realidade política atual, enfatizando sua dimensão político-pedagógica, quando realizada a prática artística.

Assim sendo, o corpo da *performance* é o meio pelo qual se dão os mais diversos atravessamentos. Aborda cruzamentos inimaginados. Em um primeiro momento, é um corpo que surpreende e é surpreendido, pois seus desdobramentos acontecem no agenciamento (conceito este que será abordado mais à frente) de corpos e mundos. Ainda, valendo-me de um trecho da pesquisadora Eleonora

Fabião a *performance* é: “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.” (FABIÃO, 2013, pg.10)

A partir de tais definições compreendo as trocas que acontecem no momento da *performance*, em contato com o público e do artista com seu próprio corpo, reverberam afetamentos diretamente na obra em execução, bem como na transformação da mesma e de seus caminhos, possibilitando mudanças, escapes neste mapa que está em constante movimento, reinventando suas fronteiras. Além da permanente troca com o público, a *performance* tem como característica, na maioria das vezes, a utilização de objetos (câmeras, figurinos, acessórios), os quais, auxiliam na constituição da obra, contribuindo com a sua maneira de comunicar e provocar outras perspectivas em relação a ela. No caso da performance desenvolvida na escola, houve a utilização de objetos simples como: classe, cadeira, régua, estojo e câmeras para registro, sendo que estas últimas foram manuseadas pelos próprios discentes que se propuseram a vivenciar tal ação.

Dessa forma, a relação com elementos tecnológicos e a inter-relação de linguagens, não devem ser entendidas como um incremento ou um poluente do espetáculo, mas devem estar associadas ao processo numa relação dialógica que identifica a interação e a interdependência dos diferentes elementos que constituem a obra (...). Assim, esses procedimentos desmancham hierarquias do olhar. (DIAS, 2009, pg.4).

Sendo os elementos utilizados tecnológicos ou não, o que procuro destacar é que cada objeto utilizado no momento da intervenção artística deve ser importante e abordado com relevância no momento de troca com o público, não sendo apenas um instrumento adicional ou simples ornamento. Cada item utilizado ou ideia desenvolvida no ato performático comunica algo, provocando intercâmbios de pensamentos, tensões e sensações.

Este é um campo bastante amplo, com areias movediças e grandes chances de deslizos ou de corpos perdidos ao longo do caminho. Por outro lado, a intenção da *performance* nunca foi a de se fixar, de encontrar respostas ou resolver problemas, pelo contrário. Sendo tão abrangente e dinâmica, esta linguagem artística articula seus princípios com tantas outras linguagens ocasionando um potente agenciamento que enriquece suas criações:

(...) a arte performática espetacular se autoriza a propor intersecções e assim passa a ampliar suas fronteiras que começam a se contaminar abrindo a possibilidade de cruzamentos e contaminações que se desdobram em manifestações como *Teatro-Dança*, *Physical Theatre*, *vídeo-*

*dança, vídeoperformance, performance-instalação, body art, etc.* (DIAS, 2009, pg. 4)

As intersecções acontecem de maneiras infindáveis. No caso desta pesquisa entre a própria performance e a escola, a professora e a performer em descoberta, a cartógrafa e os estudantes, entre arte e pedagogia e assim por diante. Quanto maior a capacidade de interrelação, mais rica se mostra a investigação. Como se vê, ela se mostra um meio potente o bastante para comunicar arte, mesmo em meio ao não formado, ao não acabado. É provocativa e instigante. Por este motivo cartografar a partir da *performance* provoca, movimenta, transforma um corpo cartógrafo, traçando linhas que se entrecruzam, que colidem, formam nós. A cada novo encontro de linhas uma descoberta se faz e a *performance* me desperta a seguir junto dela.

O fato de querer habitar outros mundos para que novos olhares possam adentrar e transpassar a proposta deste trabalho, indo além do que é premeditado inicialmente, é um convite (ao outro e a mim mesma) para viver o novo, aquilo que ainda não se sabe o que é, que vai se desenhando durante o movimento de criação. Assim sendo, arrisco a ter uma outra pesquisa, ou no mínimo, uma escrita transformada pelas intervenções e conflitos pelos quais perpassa esta investigação tramada no aqui-agora.

Possibilitando dar vazão aos movimentos do texto fico à espreita, como diz Deleuze (1988) das intercessões, dos desfases, das inquietações e vibrações que podem vir a surgir durante o percurso. Muito devaneei sobre o que poderia estar incluído nessa trama de campos do saber, de processo ininterrupto e quais questões estariam inseridas e seriam enfatizadas neste estudo. No meio da confusão de meus pensamentos, quase tudo se tornava potente para que eu quisesse pesquisar e compartilhar não só com o leitor, mas com aqueles que estão presentes em meu dia-a-dia. Mas é preciso aguçar os sentidos para a própria prática docente e dancística, no sentido de propor as perguntas com as quais cartografar a experimentação performática que me proponho a oferecer a algumas turmas de estudantes.

Diante disso é necessário delinear: Quais conflitos residem em mim em relação à escola onde atuo? Como trazer desta escola impulsos para pensar meus gestos como professora partindo de experiências que se mostram coexistentes e limitantes ali? Como envolver e instigar os alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio com uma prática docente-performática-cartográfica? Como

indagar na performance as salas de aula, a escola e o sistema educacional no qual estão inseridos? Como são atingidos e como pensam a partir do contato com uma obra performática oferecida por uma professora-artista?

Essas são algumas questões que trago e que são o disparador para pensar sobre como acontecimentos do cotidiano nos cercam, impedindo ou favorecendo que nos situemos em relação a eles, que aprendamos com eles. Por fim, que corpos são esses que formamos no cotidiano da escola em questão, no cotidiano das salas de aulas pesquisadas? Penso serem infindáveis as demandas que se entrecruzam e contaminam as linhas de uma teia tecida por várias vidas. A *performance*, por tanto, como acontecimento vivo me auxilia neste trabalho a provocar o corpo discente de algumas turmas da escola em que atuo como professora, assim como a manter o corpo que sou ativo e receptivo, tanto como professora, performer e pesquisadora. Sua presença e seu manifesto atuam nessa teia tricotando com os braços novas ideias, disparando novos problemas em relação a si e ao lugar onde estão inseridos, a escola.

Para tanto apresento a linha de investigação deste trabalho: Pode a Performance se tornar um agente problematizador - de mim, do outro, do coletivo, dos nossos dias, sendo proposta dentro do espaço da escola onde atuo? Como?

## 1.2. POR ONDE ANDAR? MAPEAR!

Aqui a docência e a pesquisa encontram-se imbricadas. Levar o que acontece na escola para a universidade se faz tão importante quanto levar tudo que se sabe da academia para a escola. Essas trocas são enriquecedoras e fortalecem o campo da arte que ainda tem de provar diariamente que é área de saber e que sim, é importante na formação e constituição do ser humano tanto quanto qualquer área do currículo. Com o auxílio do material *O que se Transcria em Educação*, procuro pensar sobre:

Para o pensamento da Diferença, docência sem pesquisa não existe, nunca existiu, nem existirá. Por um motivo bem simples: para quem educa, não se trata de “dar” nada (seja conselhos, aulas, conteúdos, afeto, etc.); mas de procurar e de encontrar (ou de não encontrar) (CORAZZA, 2013, pg.93)

Para estabelecer ligações na sala de aula, a intenção é manter a escuta atenta ao que os adolescentes têm a dizer e mesmo aos silêncios que podem vir a surgir, buscando provocar novos olhares sobre a própria atuação deles na escola (e fora também), instigando produção de sentido a partir de uma proposta de

*Performance Art*, oferecida por mim no espaço da sala de aula.

Acredito ser importante relacionar acontecimentos cotidianos que atravessam as vidas dos alunos na escola e que são trazidos em seus pensamentos e suas escolhas éticas, políticas e estéticas diante da grande insuportabilidade social, entrecruzando-os. Deslocando para esta fazedura o conceito de agenciamento, advindo da filosofia de Deleuze e Guattari (1977), oferece suporte para pensar sobre tais questões quando expõe como o conceito se dá:

É sempre nas condições coletivas, mas de minoria, nas condições de literatura e de política “menores”, mesmo que cada um tenha de descobrir em si mesmo sua minoria íntima, seu deserto íntimo (levando em conta perigos da luta minoritária: reterritorializar-se, refazer fotos, refazer o poder e a lei (...)) (pg. 125)

Assim sendo, o modo de ser/estar é ligado a um agenciamento de forças e de poder já que ele não se sustenta somente de duas faces, do sim ou do não. Esta investigação procura mostrar a importância da arte na escola pensando o corpo no âmbito escolar promovendo a multiplicação de tantas outras questões dentro da sala de aula. Pode esta ação guardar algum potencial revolucionário? Esta ação, se revolucionária a partir do momento em que mexe com espaços estagnados passando a movimentá-los saindo de seu ponto tradicional, aquele que nega um mínimo de diálogo diário com questões tão presentes na vida dos estudantes. Configurando-se um potente aparato para este estudo, o conceito de agenciamento foi elencado para auxiliar a pesquisa, subsidiando-a no entendimento das relações alunos e professor, bem como na compreensão da presença da arte no espaço escolar. Segundo D&G (1977):

Um agenciamento pode ter uma segmentaridade leve e proliferante, e no entanto ser tanto mais opressivo e exercer um poder tanto maior na medida em que não é mais sequer despótico, mas realmente maquínico. Em vez de desembocar no campo de imanência, ele, por sua vez o segmentariza. (pg.127).

O agenciamento se faz presente a partir dessa espécie de coerção cotidiana da qual se constituem a predominância das relações no espaço de ensino e das pedagogias de nossas escolas públicas. Muito se fala numa educação para a autonomia do aluno, quando na prática o que fica estampado é uma espécie de cobrança para o silenciamento com vigilância constante. Na escola onde leciono, estas contradições passeiam pelos corredores a todo momento.

Dessa maneira, o professor-cartógrafo tem a necessidade de estar imerso em sua pesquisa, com todos os poros. Deixa de ser uma pesquisa sobre um tema, uma

inquietação, e passa a ser um fazer com, pesquisar com, aventurar-se com, decepcionar-se com, levando em conta aproveitar todas as pistas que se apresentarem no percurso... “Ensinar (fazendo pesquisa) e pesquisar (ensinando) consistem, dessa maneira, em criar soluções e, ao mesmo tempo, enigmas.” (CORAZZA, 2013, pg. 94)

Não se trata de ter uma cartilha para realizar tal ação, tampouco um protocolo institucional a ser seguido, existe uma disponibilidade, um querer ir além dos muros da escola, um querer além de levar a arte para vida quebrando barreiras e superando distâncias. Não propriamente em seus conteúdos, matérias copiadas no quadro, mas problematizações e afetações vividas naquele espaço-tempo. Busco elucidar o leitor com mais uma passagem de Corazza quando diz:

Daí decorre uma docência-pesquisa que reconhece que só funciona, isto é, torna-se ativa e afirmativa, se, além de criar uma nova sensibilidade, também lida com as problemáticas contemporâneas; transformando-se numa educação nunca definitivamente fixada, jamais esgotada, intempestiva (no sentido de Nietzsche), a favor de um tempo por vir. (CORAZZA, 2013, pg. 98).

No espaço em que atuo como professora, estas problemáticas se fazem presentes desde o momento em que um aluno não compreende qual a importância da escola na sua construção vital (e isso é muito comum) até quando encontro um aluno que quer problematizar e questionar, mas muitas vezes é barrado por uma hierarquia escolar que o cala. Conforme o filósofo Luiz Fuganti:

Se um agenciamento liga, conecta, conjuga, compõe, combina, produz, fabrica, reveza, distribui e consome corpos e mentes, movimentos e pensamentos, então podemos colocar assim o problema da educação: a qual tipo de agenciamento acoplamos a vida que queremos ensinar e criar e a nossa que pretende ensinar? Se as ligamos a um agenciamento negativo de poder, nossa educação será uma EDUCAÇÃO PARA A OBEDIÊNCIA. Se as ligamos a um agenciamento afirmativo de potência, a educação que teremos será uma EDUCAÇÃO PARA A POTÊNCIA. (<http://escolanomade.org/>)

Diante de tais orientações, indago e performatizo minha experiência em sala de aula com os estudantes, nossa experiência, tal como ela se apresenta, inclusive em minha vida enquanto pesquisadora-cartógrafa. A *Performance Art* revela-se uma maquinaria de guerra (DELEUZE; GUATTARI, 1977) arrebatadora de aprendizado, a qual me impulsiona a estrear tentativas em conjunto, segundo agenciamentos no campo da educação e da arte, perdendo-me de mim, descobrindo outros modos de viver.

O método cartográfico advém das filosofias: Gilles Deleuze, Félix Guattari,

Michel Foucault, que ajudam a pensar os processos de subjetivação, a partir de acontecimentos e como efeito de agenciamentos de forças políticas, econômicas, sociais, estéticas, etc. A cartografia segue pegadas, rastros, que ao longo de seu percurso, desafiam o pesquisador-interventor na construção e nos desenhos de mapas experimentando vivências que atravessam seu campo de pesquisa, o tomam e auxiliam na constituição do pesquisador e da pesquisa que se realiza. A fim de auxiliar a pensar sobre este conceito trago os pesquisadores Eduardo Passos e Regina de Barros que esclarecem:

A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. No entanto, não se trata de uma ação sem direção, já que a cartografia reverte o sentido tradicional de método sem abrir mão da orientação do percurso da pesquisa (PASSOS; BARROS. 2015, pg. 17).

O método em destaque se dá no entrecruzamento de experiências concretas do pesquisador em seu campo de pesquisa, que se constitui por agenciamentos de diversas linhas e matérias. Não opera por convenções, ao mesmo tempo que constitui seus próprios caminhos. Provoca a produzir novas perguntas a partir dos meios que lhe são apresentados. Ao mesmo tempo:

a cartografia é um método transversal porque funciona na desestabilização daqueles eixos cartesianos (vertical/horizontal), onde as formas se apresentam previamente categorizadas. Assim, a operação de transversalização consiste na captação dos movimentos constituintes das formas e não do já constituído do/no produto. O método vai se fazendo no acompanhamento dos movimentos das subjetividades e dos territórios. (BARROS; KASTRUP, 2015, pg. 77)

Além disso, a cartografia não pode ser encarada de maneira passiva, pois não se trata de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa “com”. Partindo desse pressuposto, “alguém” ou “algo” auxiliará na escavação de novos caminhos, trajetórias singulares, percursos a serem percorridos, recorridos, realizados ao revés, já que sua prática leva em consideração sempre o processo no lugar de estar focada em um produto final. Enfatizando o conceito, entendemos que

A diretriz cartográfica se faz por pistas que orientam o percurso da pesquisa sempre considerando os efeitos do processo do pesquisar sobre o objeto da pesquisa, o pesquisador e seus resultados. (...) A cartografia como método de pesquisa é o traçado desse plano da experiência, acompanhando os efeitos (sobre o objeto, o pesquisador e a produção do conhecimento) do próprio percurso da investigação. (PASSOS; BARROS, 2015, pg. 17).

A partir disso, busco me familiarizar com esta prática apresentando-a ao leitor e convidando-o a mergulhar nele também, já que o método cartográfico é inventivo.

É performativo. Focaliza no cultivo de possíveis materiais em que teoria e prática são aliados operando de maneira com que não haja hierarquia de faculdades. Não existem aqui variantes a serem excluídas. Mesmo o que parece, a priori, não servir para o andamento do trabalho agora serve como material em potencial para a intervenção. “É nessa mesma direção que Deleuze e Guattari (1995) sublinham que a cartografia não é uma competência, mas uma *performance*. Ela precisa ser desenvolvida como uma política cognitiva do cartógrafo.”(KASTRUP, 2015, pg.48)

Sendo assim a cartografia é performática quando não se deixa encerrar em uma forma definitiva, quando se afirma como modulação e não como molde (Deleuze, 1992), quando se constitui com os elementos do presente, quando prescinde de caminhos previamente definidos, quando acolhe as disposições e indisposições do espaço no qual se produz, quando dá voz a uma política das relações entre saber e poder, quando evidencia a estética de sua própria configuração. Palco, performer e performance. Mapa, cartógrafo e cartografia. Um reverbera no outro, um se agencia com o outro.

Compreender a abordagem cartográfica enquanto modo de fazer pesquisa se faz mister diante da última ideia apresentada por Deleuze e Guattari (1995) através de Kastrup, no parágrafo anterior. É aí que emerge a desacomodação de, a partir dos caminhos e entrecaminhos apresentados, realizar a pesquisa.

Eu, como corpo coletivo “escritor” de histórias, procuro compreender o quanto importante é produzir um saber cartográfico e compreender sua proposta política, na contemporaneidade. Entendo que a *Performance Art*, além de convergir com inúmeros aspectos da cartografia, como por exemplo, levar em conta os detalhes e pistas que emergem a qualquer momento desse desenho em construção, também é capaz de realizar agenciamentos com os desdobramentos e surpresas manifestados ao longo do percurso de constituição da obra de arte. Em um trecho trazido por Kastrup, podem-se perceber possíveis aproximações da linguagem artística com o método:

A atenção se desdobra na qualidade de encontro, de acolhimento. As experiências vão então ocorrendo, muitas vezes fragmentadas e sem sentido imediato. Pontas de presente, movimentos emergentes, signos que indicam que algo acontece, que há uma processualidade em curso. Algumas concorrem para modular o próprio problema, tornando-o mais concreto e bem colocado. (KASTRUP, 2015, pg.39)

Nesse sentido cartografia, agenciamento e performance implicam e

conectam saberes despertando tantos outros, instigam dúvidas e potencialidades. Por sua vez, a escrita aparece como maneira de composição com elementos surgidos desse processo de constituição de si. “Escrever é talvez trazer à luz esse agenciamento do inconsciente, selecionar as vozes sussurrantes, convocar as tribos e os idiomas secretos, de onde extraio algo que denomino Eu [Moi]. *EU [JE]*\* é uma palavra de ordem”. (DELEUZE, GUATTARI, 1995, pg.18)

A cartografia constitui a produção de uma performance, de uma atitude estética e corpórea na fabricação do saber. Na *Performance Art*, tanto público como artista podem chegar a produzir pensamento, quando instigadores e instigados pela obra. Isso permite que tanto cartografia quanto a linguagem artística em questão usufruam de um caráter performativo, aberto, processual, concreto, pois só se constituem no encontro com o outro. Um ‘eu’ se escreve performativamente, cartografando a relação com o outro.

### 1.3. VIAGENS EM MIM: QUANDO O CAMPO SE DESLOCA

É o começo de um novo ciclo, talvez de uma nova “era”, como sugere a música de Hair- *Aquarius* (1969), mais uma “primavera” que chega para transformar. Eu sabia que transformaria. Ao completar 30 anos, eu senti que a comemoração tinha de ser outra, outras forças incitavam outra celebração. Sem os velhos amigos em volta, sem o champanhe que por tantas outras comemorações me acompanhou, sem o “parabéns a você” com bolo e velas. Nada disso. Há uma necessidade de saber mais de mim, de me pôr em desafio, duvidando e provando a mim mesma que era capaz de sabe-se lá o que. Comprei passagens e, uma semana depois da data de meu nascimento, me desloquei para a cidade de Buenos Aires na Argentina.

Antes de viajar, pedi a uma amiga, que já havia visitado a cidade várias vezes, algumas dicas. Ela respondeu que não teria como me dizer algo em específico, “o melhor é deixar ser levada pelo movimento da cidade, das pessoas”. Eu acreditava que havia compreendido o que ela quis me dizer, mas apenas quando cheguei, percebi o quão intenso e plástico seria esse “se deixar levar”. Anônima, aos poucos fui percebendo que era estrangeira a mim. Fui realmente tomada, capturada, roubada de mim e sem resistir me deixei levar, era essa a grande sugestão de mim para eu mesma, me deixar abandonar por terras estrangeiras. O corpo todo se fez

escuta atenta, os sentidos estavam aguçados ao cubo, não havia o ínfimo:

Está? Tá!

Horizonte nos olhos

Pensamento, profundidade

Pele de constelações

Risada em cor maior

Excede vida

Nada é pouco<sup>2</sup>

Era como se o ar romântico da cidade me abraçasse e me desse boas-vindas a cada minuto. Existiam ali muitas possibilidades de muitas de mim, era uma força infinita, pulsante e devastadora de autonomia que antes parecia não ter se passado comigo. Ao menos, não que eu recorde. O corpo tinha agora novas referências, não se encontrava no âmbito escolar como de costume, muito embora não deixasse de estar conectado a ele. Havia sido tomado por outros impulsos:

Pues el acto estético es un acto político en la medida en que configura una actitud y un modo de ser sensible y saber. El proceso de formación de la modernidad ha tenido que ver con la configuración de una estética de la existencia, de modos de funcionamiento a través de los que se han establecido las formas de nuestra conciencia, la estética de nuestras razones y la política de nuestra sensibilidad. (FARINA, 2005, pg.148).

Eu estava então tomada de novas sensações, o desejo era uma força presente que propagava encontros. Naquele espaço mágico, eu era uma potência em constante atualização, num processo de constituição acentuada de mim mesma.

Uma de minhas primeiras visitas na capital porteña foi ao MALBA (Museu de Arte Latinoamericano de Buenos Aires), lá a recepção foi feita - coincidentemente ou não- pela *Bailarina sentada*, obra produzida pelo artista norteamericano Jeff Koons dedicada especialmente ao espaço público. Enquanto isso, o show principal era oferecido por Yoko Ono. O material para criar e inventar o que bem quisesse estava abundante diante de mim, a esposa de John Lennon havia sido generosa. Confesso que de início tive um pouco de preconceito com a exposição, havia certo ranço de minha parte em saber que esta figura extremamente midiática era a grande atração do museu naquele momento. Mas paguei para ver. Paguei e automaticamente minha boca foi calada. Melhor dizendo: fiquei boquiaberta com tamanha riqueza,

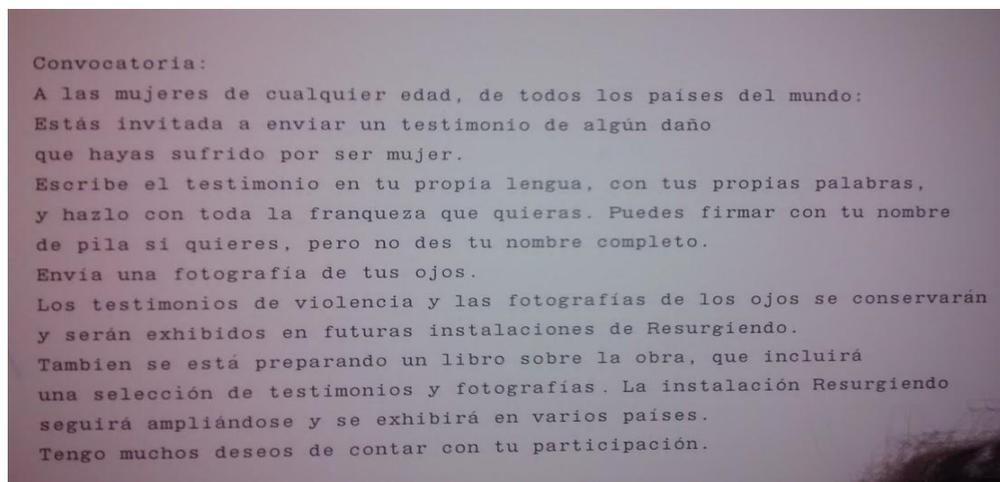
---

<sup>2</sup> Notas do caderno de viagem da cartógrafa.

propondo mostrar os vieses do corpo e do cotidiano.

Diante de tudo aquilo, deparei-me, principalmente, com a reformulação de pensamentos e olhares uma vez presentes em mim, passava pelo corpo a “experiência como transformação e produção, que inclui tanto o artista como o espectador comungando na intimidade da obra” (FARINA, 1999, pg.58). Tudo isso mostrava-se de uma maneira muito clara: arte e vida estavam entrelaçadas mais uma vez, agenciamentos operavam um conjunto de multiplicidades para além de mim.

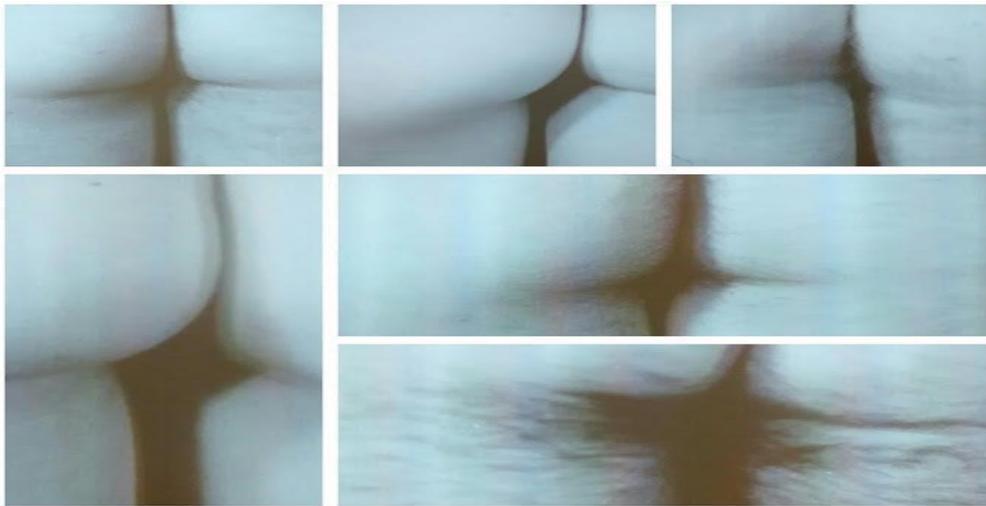
Em um andar inteiro só para Yoko, foram 17 peças performáticas desenvolvidas pela artista na década de 60, as quais contavam com formatos de vídeo-performance, foto-performance entre outras que convidavam o público a participar. Subir uma escada, escutar ruídos vindos da parede, saber da vida de mulheres através de seus olhos, pisar na obra, escrever na parede para colorir, fazer um desejo ou se manifestar... A exposição propunha, principalmente, pensar a visibilização do corpo feminino e a violência exercida sobre este, bem como a percepção singular e mágica do cotidiano alcançada por cada um, potencializando a capacidade de afetar e ser afetado.



**Figura 2** - Exposição Yoko Ono: *Dream Come True*- Convocatoria (MALBA).  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).



**Figura 3** - Exposição Yoko Ono: *Dream Come True- Imagina la paz* (MALBA).  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).



**Figura 4** - Exposição Yoko Ono: *Dream Come True*. Grupo Fluxus (MALBA).  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).



**Figura 5**. Exposição Yoko Ono: *Dream Come True*. *Pintura de techo, pintura del sí* (MALBA).  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Com tamanha experiência (LARROSA, 2001) não há como não me remeter às performances realizadas na escola, as quais serão desenvolvidas mais adiante. Apesar desta não ter sido uma viagem de cunho acadêmico, é impossível dizer que não tive uma aula de alto nível de produção de conhecimento e experiência estética, pois me fez problematizar o que move ou cristaliza um corpo e o que perdura em obras dos anos 60 até agora. A exposição me faz perceber que questões trazidas por Yoko borram as margens daquelas destacadas na sala de aula pelos alunos da Escola Edmar Fetter, revelando proximidades umas das outras. Isso mostra a atualidade dos assuntos e a produção de saber articuladas a produção dos sujeitos, geradas a partir de abordagens artísticas: “La educación estética se propone dar forma a un tipo de humanidad, para la cual arte y vida se engendran como espacio político constituyente de lo cotidiano, de las formas que debe adoptar el cotidiano” (FARINA, 2005, pg. 143).

Logo, percebo que essa produção de subjetividade e saber, entrelaça experiências e perguntas de meus alunos enroscados a mim, atravessadas neste espaço de debate político que é o corpo. A viagem não foi exclusiva, se fez coletiva no instante em que capturei momentos para compartilhar com todos eles quando retornasse à minha cidade. Emerge de meus silêncios, que tudo aquilo era uma força instigante, ali se concebe o desejo, pois: “Nunca desejo algo sozinho, desejo bem mais, também não desejo um conjunto, desejo em um conjunto (...). Desejar é construir um agenciamento, construir um conjunto, conjunto de uma saia, de um raio de sol”. (DELEUZE, 1988, pg. 14). Um conjunto de estudantes, suas questões, seus cotidianos, nossa escola, nosso país, eu nunca estava só e graças a eles me vejo capaz de multiplicar conexões, estendendo referências.

Acontecia de inúmeras obras expostas ou casos que ocorriam, remeter-me aos diversos momentos vividos com os alunos, desde conteúdos abordados em sala de aula como os personagens da *Comédia Del’Arte* presentes nos museus, a afinidade das alunas com o tema feminismo, as maneiras como o corpo é vivido na sociedade e então exposto no MALBA, as questões de gênero, entre outras. Assim como gostos pessoais dos alunos que vieram à tona como num laço de afinidade, relembro a paixão de P. pela banda inglesa *The Beatles* sempre que avistava objetos dos mais variados tipos espalhados na cidade, bem como a afinidade

especial de L. com temas da 1ª e 2ª Guerra Mundial, por exemplo. Estariam eles presentes? Ouso afirmar que sim, havia um compartilhar de energia que fazia brotar sensações, ali estava toda a produção de realidade tão própria do desejo:

“se o desejo produz, ele produz real. Se o desejo é produtor, ele só pode sê-lo na realidade, e de realidade. O desejo é esse conjunto de sínteses passivas que maquinam os objetos parciais, os fluxos e os corpos, e que funcionam como unidades de produção. O real decorre disso, é o resultado das sínteses passivas do desejo como autoprodução do inconsciente. (DELEUZE, GUATTARI, 2010, pg. 43)

Isso é possível por que, em sua natureza, o desejo tem como ponto de referência o real, sendo ilimitável e livre de interpretações fechadas, possibilita fluxos tão revolucionários tanto na arte como na educação. Por outro lado, também tive momentos muito meus, existia tempo para tudo. Vi Frida Khalo de perto, enquanto o Abaporu de Tarsila do Amaral, carro chefe do museu, fazia participação especial nas olimpíadas do Rio de Janeiro. Inventei novas rotas, dei comida aos patos dos lagos de Palermo, misturei inglês e espanhol, me apaixonei por franceses, fumei seus cigarros, traguei sonhos alheios, saí com os hermanos para cervejadas, realizava deslocamentos improváveis, caminhava sem rumo, sem mapa, cantando na rua, cantando na chuva, fazia poucos registros, vivia muito.

Tudo é inefável. O que, por momentos me desestabiliza, mostra-se igualmente poderoso, faz-me acolhedora e vibrante. Ali não há medo para tropeços, inclusive eles são bem-vindos. Eu sou a pesquisa mesma. Ressalto: eu sou o próprio corpus a ser pesquisado e revirado por mim nesse dado contexto. Para a minha surpresa, não foram poucas as vezes em que me peguei emocionada por respirar aquele ar e paralelo a isso, não era difícil entender porque aquilo acontecia: havia uma espécie de supervalorização de cada segundo corrido. Por horas meu corpo parecia estar suspenso, era como se eu enxergasse tudo do alto em uma vista panorâmica muito particular, era como se, por segundos, congelasse o tempo. Eu conseguia extrair a potência daquele lugar, e isso me lembrava alimento, o qual disponibilizava as vitaminas necessárias para seguir o dia frio, eu conseguia, enxergar desejo em conjuntos de particularidades. Rua, Yoko, cerveja, estrangeiridade, desvios, pesquisa. Segundo Farina:

Produção de desejo não leva à evolução, mas a lugares desabitados, povos por inventar e cenas que os ponham em ação. Arte não reflete, não representa, não evolui. Arte afirma, subverte, transforma, irrompe. Potencializa. Arte brota matéria e sensação, brota pensamento. (1999, pg. 58)

Cada rua caminhada era mais um caminho desenhado no mapa de pesquisa. Ele já era o suficientemente múltiplo para eu não me encontrar mais, tampouco saber o trajeto de volta pra casa. E assim inventavam-se novas rotas, bem como tantas outras de mim a cada esquina virada. Outra, não uma evolução minha.

Era muito claro que a professora-cartógrafa não havia ficado em sua cidade natal, pois, dia após dia, meu corpo berrava mostrando que professora, artista e pesquisadora não podiam mais ser separadas. A produção de si, a produção de escrita e o processo performático não apenas estavam diretamente imbricados como também se tornaram um só num emaranhado de experiências. Percebi em meio a tantas possibilidades que: Inventar-se com arte é produção de uma estética a partir do que remexe nossas entranhas. (...) Um corpo que escreve um texto é um corpo que está se criando (FARINA, 1999, pg.41). Nutria-se ali a produção de subjetividade, potencializando-se com situações improváveis. Aquilo tudo afirmava ser cartográfico, não havia mais dúvidas e os elementos para o texto só faziam aumentar. A presença de uma proposição criadora, que não me largava, subvertia qualquer entendimento social convencionado, aquele corpo habitando o espaço vizinho era encantadoramente monstruoso.

Ele é tomado pelo desejo, pois é no desejo que se constroem agenciamentos já que este é composto por enunciados: um desejo é isso, é construir. Ora, cada um de nós passa seu tempo construindo, cada vez que alguém diz: desejo isso, quer dizer que ele está construindo um agenciamento, nada mais, o desejo não é nada mais (DELEUZE, 1988, pg.15). É em conjunto que isso faz sentido e não na especificidade ou na falta de. Desejo é conjunção na produção, é estar à espreita, assim é que ele se move. Em Buenos Aires me permiti fazer passos nas ruas, ser mais xereta do que de costume, era muito livre e a cada algodão doce comprado nos parques tornava-me mais e mais, como que em um aspecto revolucionário. A cidade se multiplicava em mim como um verdadeiro disparador de forças. Eu estava plena.

A cidade me atravessa e eu me vejo mais sensível, porosa, como se cada cena fosse novidade; talvez o fosse, pois eu portava um olhar com outros olhos. É como se eles possuíssem um raio X, capaz de ver através dos momentos, quase fazendo-os acontecer em câmera lenta. Talvez eu seja o próprio lugar por meio do qual passavam todos estes momentos:

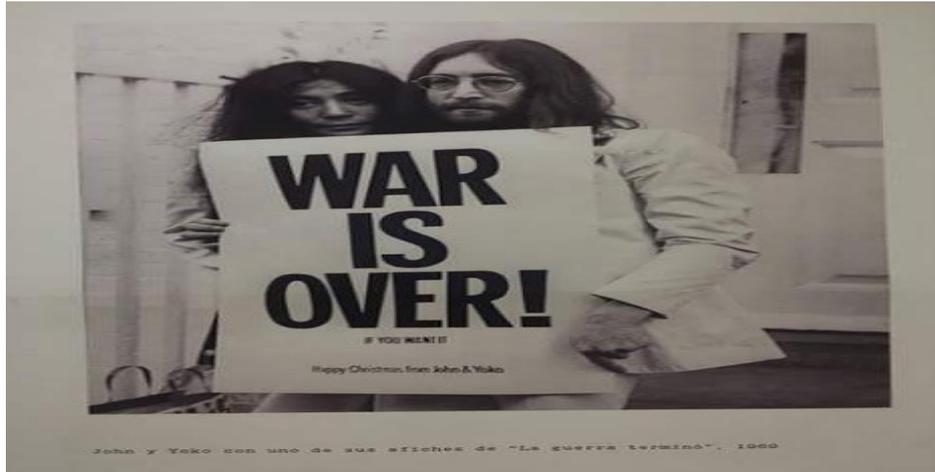
Em qualquer caso, seja como território de passagem, seja como lugar de chegada ou como espaço do acontecer, o sujeito da experiência se define

não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura. (LARROSA, 2001, pg. 24).

Eu estou aberta. Esta é a única coisa da qual eu não tenho dúvidas. Essa abertura possibilita estes deslocamentos, mesmo que, muitos deles sejam sem sair do lugar. Momentos pairam e por inúmeras vezes me sinto suspensa no espaço. Uma palavra enuncia muito; palavras já são múltiplas por si, quando passam por mim parecem ganhar sentidos antes impensáveis e eu aprendo muito. Posso imaginar que o corpo faz este movimento de compreensão dos acontecimentos e que a partir disso elenco maneiras de me sentir mais a vontade em determinadas situações. Há uma transmutação de mim, eu reconheço não ser mais a mesma, mas isso não me assusta, tudo passa a ser uma questão de disposição e velocidade sobre o terreno percorrido:

Todo agenciamento implica estilos de enunciação. Implica territórios, cada um com seu território, há territórios. Mesmo numa sala, escolhemos um território. Entro numa sala que não conheço, procuro o território, lugar onde me sentirei melhor. (DELEUZE, 1988, pg. 17)

Assim como eu fui outra, tantas vezes na mesma viagem, sei que os lugares pelos quais eu brinco de explorar também são outros conforme minha passagem por eles, há um movimento de mutação de ambos os territórios existenciais de formação. A viagem como forte elemento constituinte da pesquisa, possibilitou ver além de qualquer linguagem, estando presente com cada um dos discentes a cada passo dado por mim, a cada vez que o pensamento era instigado. O emaranhado de informações e delícias pelo caminho foi formando um “ligar de pontos” meio torto de uma pesquisa desejanter. Estudantes, Yoko Ono, escola, avenidas, algodão-doce se fazendo pesquisa. Conceitos, obras de arte, cerveja, calçadas percorridas cartograficamente. Arte, docência e vida. Agora entendo a performance.



**Figura 6** – Exposição Yoko Ono: *Dream Come True*- “A guerra acabou!” (MALBA).  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016)

## 2. TRAJETÓRIAS, LINHAS E ENTREMEIOS

Não é intenção fazer aqui uma revisão histórica da arte da *Performance Art*. Isso não está na proposta deste trabalho. Busco destacar algumas linhas surgidas em determinados períodos históricos, políticos, sociais, estéticos que foram compondo a *Performance Art* como a conhecemos hoje. Nesse sentido, mais do que períodos, destaco elementos constitutivos desta linguagem que contribuem para pensar as performances que realizo com as turmas de alunos de minha escola, no capítulo 5.

### 2.1. *PER FOR YOU!*

“Graças a nós”, escreveu Marinetti, chegará o tempo em que a vida deixará de ser mera questão de pão e trabalho ou uma trajetória de puro ócio: será uma obra de arte” (GOLDBERG, 2006, pg. 20). Era dessa maneira que Marinetti e tantos outros artistas que pertenciam às vanguardas artísticas do início do século XX compreendiam que deveriam ser suas vidas... Obra de arte e vida estavam diretamente articuladas e eram problematizadas o tempo todo em meio ao caos de grandes guerras. Dentro dessa perspectiva procuro, nas próximas páginas, realizar um breve trânsito pelo desenvolvimento da performance desde as vanguardas europeias com seu deslocamento para os EUA, no início do século XX, até o seu “boom” na década de 70, quando enfim, é reconhecida como meio de expressão artística independente.

Itália e Rússia foram o grande berço do futurismo. Por volta de 1910,

ocorreram os saraus organizados pelo poeta italiano Filippo Marinetti com ênfase nos manifestos, conforme afirma o pesquisador Jorge Glusberg:

Os futuristas já tinham se tornado famosos na Itália inteira pelas suas manifestações que degeneravam em brigas e frequentemente terminavam com prisões. Além do poeta Marinetti o grupo incluía os pintores Boccione, Carrá, Balla e Severini e os músicos Russolo e Balilla Pratella. Suas apresentações incluíam recitais poéticos, performances musicais, leituras de manifestos, dança e representação de peças teatrais. O Manifesto apresentado no Variety Theater (1913) confirma o grande parentesco entre os eventos futuristas e as performances (GLUSBERG, 2005, pg.13).

A pintura como arte performática também teve seu espaço, e mais tarde, deu-se o surgimento do Teatro de Variedades, o qual abrangia diversas linguagens artísticas. A proposta servia como espaço de experiência artística para as performances futuristas que contavam fatos do cotidiano para toda a sorte de público, sempre enfatizando a ideia de manifesto, ou seja: comunicar aquilo que lhes desacomodava no contexto social do momento, contestando ou enfatizando o que acreditavam, sendo suas produções compostas por acessórios e meios cênicos muito simples para sua execução.

Marinetti tinha perfil provocador: era contra a comercialização artística da arte e buscava não ter mais diante de si um público passivo, ele queria justamente a “libertação” desse público tipo “voyeur”. Era desejoso da troca entre artista e plateia, isso porque acreditava que a obra se fazia viva e com sentido somente a partir da participação ativa dessas pessoas. Porém, nem sempre isso acontecia. A crença e afincamento de Marinetti em relação às artes impulsionaram uma gama de apresentações para que ambos, artista e espectador, tivessem oportunidades de se relacionar com as obras na tentativa de levar essa experiência para uma parcela, que fosse, de suas vidas.

Paralelo ao movimento futurista na Itália e na Rússia, acontece na Alemanha o Dadaísmo que está em seu apogeu. Teve início por volta de 1916 e ocorreu em um período em que a Primeira Guerra Mundial influenciava diretamente este meio de expressão que agia contra a exploração capitalista e o militarismo, acabava sendo fortemente influenciado por ela; os artistas faziam sátiras vorazes ao contexto social da época no espaço dos cabarés e acabavam sendo mais tolerados do que aceitos pelo público, propriamente dito. Segundo a obra *En Avant Dada* de R. Huelsenbeck: los dadaístas se proponían llevar el nihilismo y la anarquía al terreno del arte. Esto significaba para ellos el rechazo rotundo de todas las jerarquías tradicionales y una

apuesta por lo anti-estético, el absurdo y la imprevisibilidad del azar (2000, pg.8). Além disso, não diferente dos futuristas, os dadaístas também objetivavam levar a arte à vida e converter a vida em arte, isso refletia em seus comportamentos, embora não tivessem um quadro ideológico comum entre eles.

Um dos grandes destaques nessa época foi o Cabaret Voltaire idealizado pelo casal de artistas Hugo Ball e Emmy Hennings (GOLDBERG, 2006). O espaço, decorado com obras de arte, contava com a presença de artistas e colaboradores que quisessem expor suas obras, assim oferecia apresentações de música com ruídos, exibição de pinturas, leitura de poemas, danças, etc. Estava aberto a receber as mais diversas linguagens e propostas em apresentações diárias. Porém a exaustão de seus donos pela grande demanda de apresentações, somados a noites de bagunça, algazaras noturnas bastante frequentes e desentendimentos com o dono do local, fez com que, passados cinco meses, o cabaré fechasse suas portas, pois a possibilidade de respirar e reenergizar-se criativamente já não existia.

Meses mais tarde, Tristan Tzara e Ball inauguraram a Galeria Dada, um espaço que propunha um tempo curto, porém intenso de exposições: La Galería Dada presentaba, con una arbitrariedad genial, cuadros cubistas, expressionistas e futuristas; ejercía su pequeño comercio de arte celebrando tés literários, lecturas y recitales mientras la palavra Dada conquistaba el mundo. (2000, pg.43). A galeria durou cerca de onze semanas, teve uma abordagem educativa, oferecia palestras acompanhadas de chá durante as tardes.

Em Berlim o dadaísmo estava no seu ápice e apresentando por vezes um perfil mais agressivo. O comunismo influenciava diretamente as apresentações artísticas e ditava as regras do andamento da maioria das apresentações. O dadaísmo se espalhou pelos arredores, onde teve forte repercussão sendo legitimado pela *revista Dada*, publicada por Francis Picabia e Marcel Duchamp. Teve seu fim em Zurique com apresentação das *soirées* com exposições, principalmente, de poemas e manifestos anarquistas.

A partir disso, nasce entre as duas grandes guerras em Paris o surrealismo, movimento modernista que, acompanhado de alguns artistas dadaístas, se mostra potente pelo forte aporte literário, sendo, naturalmente, respingado por estes, bem como pelo expressionismo e cubismo. O literato André Breton foi quem encabeçou esta vertente a qual teve como centro o irreal, o abstrato, o fictício, como o mundo

dos sonhos e livre jogo do pensamento. A criação da fantasia com cenas paralelas e muitas vezes desconexas eram comuns em uma performance surrealista. Da mesma maneira foram muito comuns os estudos psicológicos nessa vertente artística, pois ajudaram a conceber uma arte dedicada ao inconsciente, o ato de pensar que está aquém e além do que se pode alcançar.

Posterior a este período, pode-se destacar a importância histórica para a afirmação da performance, a abertura de uma das maiores escolas de artes plásticas, arquitetura e design chamada Bauhaus. A escola que foi inaugurada no ano de 1919 teve um impacto impar para o desenvolvimento e crescimento das artes possuindo um viés interdisciplinar e propostas diversas.

Ao contrário das provocações rebeldes dos futuristas e dadaístas, o romântico manifesto da Bauhaus, elaborado por Gropius, clamava pela unificação de todas as artes em uma catedral “socialismo”. O cauteloso otimismo expresso no manifesto fornecia um auspicioso projeto de recuperação cultural para a Alemanha do pós-guerra, uma Alemanha dividida e empobrecida (GOLDBERG, 2006, pg. 87).

Eis que o primeiro curso de performance dentro de uma escola de arte é pensado com cuidado e entusiasmo. A escola abraçava principalmente artistas que desafiavam ir além da sua capacidade de atuar em uma linguagem específica. Tanto manifestações como aulas e eventos que ocorriam na escola tinham o intuito de fazer da cidade de Weimar, na Alemanha, um grande centro artístico. As festas oferecidas naquele espaço eram grandes impulsionadoras para novas performances, posteriormente. Este foi um espaço imprescindível para o reconhecimento da performance como meio de expressão independente. Porém, com a chegada da II Grande Guerra houve um decréscimo das apresentações em performance em várias cidades da Europa. No ano de 1932, a Bauhaus fecha suas portas.

A relação implicativa entre arte e política, estética e cotidiano eram diretamente relacionadas às correntes que viriam influenciar a performance art nas décadas posteriores. Nos anos 40 e 50 John Cage aposta na imprevisibilidade, sua “arte dos ruídos” joga com a experimentação, desafiando os requintes da sonoridade e os ouvidos de seu próprio público 4’33”, composta em 1952, foi uma das obras de destaque do artista em que o público não ouvia propriamente um concerto de músicos ao piano, os artistas permaneciam parados em frente ao instrumento enquanto o público escutava os ruídos do local, percebendo o ambiente

(GOLDBERG, 2006). Cage (música) e Merce Cunningham (dança) possuíam um estilo individual muito a ver com o *happening*, os dois estabeleceram parcerias apropriando-se de sons, ruídos e movimentos como o caminhar e o sentar, todos estes próprios do dia-a-dia, o cotidiano era a principal matéria prima de interesse de ambos.

Também surgido entre as décadas de 40 e 50 os *Environments* eram “colagens de impacto” dinâmicas que brincaram com sons e jogos de iluminação. Tal corrente artística antecedeu a arte da performance e teve nomes de destaque como Marcel Duchamp e Allan Kaprow (GLUSBERG, 2005). Outra corrente relevante neste período foram os *happenings*, mais um predecessor importante da performance. Inicialmente os *happenings* aconteciam como mostras teatrais espontâneas; Kaprow, novamente, foi um dos artistas de destaque influenciando vários outros posteriormente. Este tipo de intervenção acontecia nos mais diversos locais públicos, porém conforme o desenvolvimento de seu trabalho Kaprow sentiu a necessidade de ter mais retorno do seu público passando a dar-lhes mais “responsabilidade” para o existir da obra. Uma de suas obras encabeçou este movimento ganhando destaque, a intitulada *18 happenings em 6 partes* estreou no final dos anos 50, trata-se de um salão dividido em três salas nas quais o público se deslocava, as salas continham cadeiras para o público e o espaço dos artistas, cada parte da performance era dividida em três *happenings* que acontecem simultaneamente, tendo o início e fim informados pelo soar de um sino:

Ao público coube imaginar o que significariam aqueles eventos fragmentados, pois Kaprow tinha avisado que “as ações não terão nenhum significado muito claro no que diz respeito ao artista”. Da mesma maneira, o termo *happenings* não tinha sentido: pretendia-se que indicasse “algo de espontâneo, algo que por acaso acontece”. (GOLDBERG, 2006, pg.120)

Juntamente a estas correntes a *body art* foi importante para a elevação do corpo como matéria plástica na obra artística no final da década de 60. Esta linguagem dinâmica, que tem o artista como sua própria obra, assume diversas vezes um papel de ritual tendo o corpo como meio para chocar e fazer pensar em sua apresentação pública, rompendo com a beleza advinda da arte romântica presente durante séculos. Nela encontram-se agrupadas diversas tendências internas provenientes de suas variações, pois aborda em sua proposta artística aspectos individuais e sociais colocados em pauta. Como nomes de destaque encontram-se neste meio: Grupo de Viena com mutilações e sangue, o Teatro de

Orgia e Mistério com um perfil ritualístico e Vito Acconci com sua arte que escreve e desenha com o corpo. A *body art* apresenta ligações com o *happening* diluindo-se na *performance* (GLUSBERG, 2005).

Além das correntes já citadas, nomes como: *live art*, *assemblage* e *collage* também apareceram como precursoras da performance. Aspectos da vida se entrelaçam com obras de arte existindo identificação entre obra e público o que acarretava, muitas vezes, repulsa por parte das pessoas devido tal identificação. Entre anarquia, aniquilamento, experimentação, sobrevivência, mutação, invenção, essa linguagem artística se firmava (GOLDBERG, 2006).

Enquanto isso, nos EUA, a performance surgia com forte impulso, principalmente em Nova York, sendo considerada o centro internacional do mundo das artes, desde que findou a II Grande Guerra. A chegada dos europeus exilados pela guerra fortaleceu todo o novo movimento e, na metade dos anos 40, já havia se tornado uma arte reconhecida, com desdobramentos bem difundidos e mais elaborados do que as performances propostas no início do século.

A recusa em separar as atividades artísticas do dia-a-dia permanecia e só se fazia fortalecer, estreitando as fronteiras. A partir disso a improvisação foi uma grande aliada a fim de descobrir o quão além dos movimentos cotidianos os corpos poderiam chegar a determinados espaços.

Na década de 60, a *Performance Art* foi explorada pelos mais diversos artistas, independente da linguagem a que se dedicassem, isso ocorreu devido à liberdade na mescla de possibilidades para trabalhar e experimentar novos meios de comunicar seus manifestos. Para o pesquisador José Mário P. Santos, nos EUA:

Esse tipo de expressão aparece na cena artística como uma forma de negação do mercado de arte; contestação do discurso sacralizador; valorização da criatividade e da liberdade artística em detrimento da técnica e do virtuosismo. Absorvidos pelo sistema, os registros dessas experimentações (vídeos, fotografias, projetos, etc.) compõem acervos de museus e galerias ao redor do mundo – mais um paradoxo na história da arte contemporânea (SANTOS, 2008, pg.8).

Além disso, os artistas dessa época, com forte caráter transgressor e subversivo, abordavam temas presentes sobre a realidade norte americana do momento. Em *Greenwich Village*, localizado em Manhattan (N.Y.), eram realizadas apresentações artísticas a todo momento. Nas casas de shows, bares e cafés-teatros, por exemplo, artistas reuniam-se para apresentar sua arte nas mais diversas linguagens com conteúdos políticos, na maioria das vezes, bastante afluídos.

Ali eram discutidas questões de todo cunho já que predominava a construção da democracia participativa de uma comunidade alternativa, tratando a liberdade como um dos tópicos principais. Além disso, discutiam-se questões como: arte negra feita por negros (e é claro: preconceito racial), críticas à guerra fria, obscenidades (também como crítica social), a sociedade tida como prisão, igualdade de gêneros, movimentos gay e feminista, valorização ecológica e tantas outras questões faziam-se pulsantes e eram potentes para o processo de criação da arte e da vida neste bairro, em plena renovação cultural. A pesquisa desenvolvida por Sally Banes: *Greenwich Village 1963 Avant-Garde, performance e o corpo efervescente* percorre sobre as vanguardas artísticas e apresenta detalhes desse lugar criado por artistas que tinham o corpo e arte como principais meios de experimentação e discussão.

Os artistas de vanguarda lidaram de diversas maneiras com a classificação do corpo ao longo das linhas racial e de papel sexual. Eles abriram novas arenas de expressão sexual. E seu projeto utópico de unidade orgânica também criou uma visão do “corpo consciente”, em que mente e corpo já não estavam divididos, mas harmoniosamente integrados. A afirmação simultânea da substância do corpo e de sua refiguração simbólica como uma série de contrários, acrescentada a abrangente exploração de seus significados e possibilidades sociais, indica a extraordinária confiança e poder que os artistas da década de 60 investiram no corpo (BANES, 1999, pg. 253).

O trecho destacado evidencia a importância do corpo como questionamento e provocação para colocá-lo à prova a todo momento, estando entre guerras ou em um estado de ascensão. As décadas de 60 e 70 demonstraram nas práticas artísticas e enfrentamentos sociais, suas dúvidas, contestações, antipatias e espelhavam suas preocupações no emergir da contracultura. Produziram um acervo rico em obras que não estavam preocupados em negar ou destruir o passado, necessariamente, como o futurismo no início do século, mas desbravar novas possibilidades dentro do atual contexto social em que o país se encontrava através de uma ação. Além disso, a década de 70 atentava para a arte conceitual, em que a arte não era encarada como um produto que pudesse ser comprado ou vendido.

A experimentação que supunha a arte da performance estava presente também nas filosofias de Foucault ou Deleuze e Guattari, por exemplo, que entendiam e praticavam o pensamento como criação. Levaram para o campo da filosofia, parece-me, princípios da performance e ofereceram a ela conceitos não hierárquicos e rizomáticos. Eles desenvolviam suas filosofias enquanto a arte experimentava seus limites políticos estéticos.

No Brasil a *Performance Art* também se fez presente e convidou o público a intervir em seus processos criativos, fosse para problematizar a atual situação do país, expor o corpo para derrubar tabus (ou mesmo chocar as pessoas) nos cenários urbanos ou evidenciar e fazer referências à cultura nacional, já que se viviam tempos de repressão e medo em meio à ditadura que durou de 1964 até 1985. Trago apenas um exemplo, mas que nos deixa ver a força dessa presença. Emerge neste cenário por uma necessidade da livre expressão o Parangolé, obra criada por Hélio Oiticica. Trata-se de uma espécie de capa (ou bandeira) que com o movimento de quem a traz sobre si, incorpora cores, formas e textos. Se dança a obra. O público era convidado a partilhar sendo a própria obra de arte em movimento, tornando-se vivo quando vestido. Oiticica criou outras obras que tinham propósitos semelhantes ao Parangolé, ou seja: o público ter a oportunidade de vivenciar a obra artística. Segundo o pesquisador José Mário P. Santos:

Diante de tais proposições, expor objetos como os “Parangolés” em cabides ou caixas de acrílico é encerrar à categoria de “fetiche” algo já sem vida, desvirtuado de um de seus propósitos – o movimento, o acontecimento. Quando vemos um “Parangolé” em exposição, logo ficam evidentes as contradições nos projetos de montagem e fruição das obras em algumas mostras de arte contemporânea no Brasil (SANTOS, 2008, pg.23).

O corpo no aqui-agora, na presença, se faz imprescindível para dar vida à obra, os sentidos são instigados e dessa maneira a obra pode demonstrar seus vieses sendo descoberta a cada exploração que o público faz dela, o que evidencia que ela não é algo meramente estático ou estético. É produtiva realidade.

Ao longo de muitos anos, experimentações são feitas a todo momento e em consequência disso a *Performance Art* é considerada uma das linguagens mais notadas do cenário artístico dos últimos anos. É válido lembrar que a tecnologia vem sendo grande aliada dos corpos performáticos, assim como as interferências no corpo como cirurgias plásticas: artistas que em diversos momentos e lugares têm realizado ações e performances com características diversas: narcisísticas e autobiográficas; intrigantes; ritualísticas; militantes; escatológicas; de puro entretenimento; entre outras (SANTOS, 2008, pg.8). A maioria dessas utilizações tem a intenção de discutir e mostrar o perfil político envolvido nas obras que, há algum tempo, não apresentam um contorno apenas “contemplativo”.

Após este breve apanhado há de se considerar que essa expressão cênica (COHEN, 1989, pg.28) teve e tem um arsenal de inúmeros elementos que a

compõem, fazendo de si uma arte um tanto díspar das outras linguagens, principalmente por seu perfil híbrido e caráter anárquico. Não é dança nem teatro, não é cinema nem circo, não é poema nem música e, no entanto, se utiliza dessas várias esferas. Está “entre” elas, como nos ensinam Deleuze e Guattari, perpassa pelos mais variados campos a fim de construir uma comunicação que valha, um manifesto que provoque. Não há, propriamente, uma hierarquia entre os elementos elencados para compor a obra, todos possuem o mesmo nível de importância no momento da criação.

Com isso, mostra-se a possibilidade de apostar no processo, nada aqui tem caráter fixo, objetos alteram suas serventias, matérias alteram suas propriedades, trocas são realizadas com combinações não óbvias e sobreposições ocorrem em um acontecimento paralelo antes não arquitetado, produzindo paradoxos, incitando transformações e dando boas vindas ao improviso. A performance é rizomática por excelência. Neste meio o acaso se torna terreno tão fértil quanto o próprio corpo em acontecimento, não havendo em seu processo, início, meio e fim (DELEUZE; GUATTARI, 1995). Existe apenas um emaranhado de intenções que operam com mecanismos simples ou complexos, conforme a proposta a ser lançada pelas inúmeras possibilidades narrativas do corpo e o público que deseja atingir. Para Glusberg (2005):

Nesse sentido, qualquer mapeamento da arte da performance deve começar com o trabalho daqueles artistas que centram suas investigações no corpo, exaltando suas qualidades plásticas (Marina Abramovic), medindo sua resistência (Acconci, Gina Pane, Chris Burden, Linda Montano, Valerie Export, Wolf Kahlen) e sua energia (Giordano Falzoni, Ben D’Armagnac), desvelando seus pudores e suas inibições sexuais (Acconci, Orlan), examinando seus mecanismos internos (Lucas Samaras), seu potencial para a perversidade (Brus, Mühl, Nitsch), seus poderes gestuais (Rainer, Acconci, Osvaldo Romberg). (pg. 46).

Assim sendo, percebo que o corpo não é sujeito de uma performance, mas pode ser a dinâmica através da qual extrapolem os seus limites, como uma forma de expressão e articulação da diferença borrando suas fronteiras e vivendo sentimentos de urgência compreendendo a performance como a própria ruptura. O corpo é sujeito e objeto da performance, rizomaticamente, ao mesmo tempo. Esta linguagem incansável torna-se uma zona de questionamentos infundáveis, essa “disciplina” que propõe “indisciplina” foge dos padrões, abordando as questões sociais de maneira provocativa e intensa, para Glusberg:

A performance é um questionamento do natural e, ao mesmo tempo, uma

proposta artística. Isso não deve causar surpresas: é inerente ao processo artístico o colocar em crise os dogmas – principalmente os dogmas comportamentais – seja isso mediante sua simples manifestação ou através de ironia, de referências sarcásticas etc. (2005, pg. 58).

A *Performance Art* tem também o costume de sinalizar momentos, apresenta pistas causando a abertura da percepção daquele que assiste, assim se mantém uma relação estreita comigo e o outro. O corpo agora está rendido, está aberto ao desejo desesperado por dizer/fazer algo em cena. O fato de estar sedenta de pertencimento a algum lugar não cabe apenas a mim.

A partir de tudo o que foi exposto, quero ressaltar a dimensão pedagógica que parece haver na *Performance Art*, no sentido da atuação sobre as formas de percepção e pensamento de quem entra em contato com ela, bem como seu caráter experimental e processual, que incluem o acaso e a improvisação. Eles são relevantes para esta pesquisa como agenciamento de uma atitude cartográfica e docente com a qual proponho a *Performance* apresentada para turmas de estudantes de minha escola no capítulo a seguir.

### 3. ALGUNS CAMINHOS PERCORRIDOS

O ano de 2016 foi tumultuado e complexo, politicamente. Salários dos professores foram parcelados pelo Estado do RS, paralelo a isso houve a greve dos professores, não somente para o aumento dos salários, mas para manter direitos uma vez já adquiridos. Houve também os atos de ocupação de escolas pelos estudantes, um fenômeno que, além de fortalecer a greve docente, serviu para protestar contra a reforma do Ensino Médio e requisitar educação pública de qualidade, sem cortes ou congelamentos de gastos na sua investidura. Além disso, os discentes lutaram reivindicando por escolas mais abertas ao diálogo e por um ambiente democrático constituído nas relações diárias. Não foram poucos os momentos que tal movimento gerou desconfiança por parte de diretores ou coordenadores de escolas, visto que inúmeras vezes a voz do jovens estudantes é tida como inexperiente:

A juventude é vista historicamente como um grupo social que tende à transgressão e à violência, imagem que é reforçada especialmente pela grande mídia. Imagens de jovens associada à aventura, às posturas contestatória e irresponsável, são recorrentemente veiculadas por noticiários e pela publicidade. (CORSINO; ZAN, 2016, pg.31)

Neste caso a mídia televisiva pinça do movimento discente e mostra o que bem entende no canal aberto, dando ênfase para outros fatores não tão relevantes em um momento político tão delicado. Em contrapartida os jovens utilizaram forte e articuladamente as redes sociais para mobilização, disseminando e expondo detalhes dos distintos tipos de movimentos, registrando as atividades de várias naturezas contidas nas agendas das ocupações realizadas nas instituições de ensino já que o movimento ocorreu em nível nacional tendo grande repercussão; em

Pelotas durou pouco mais de um mês, rendendo notícias nos mais diversos meios de comunicação local.

A princípio, um dos movimentos da pesquisa foi de oferecer uma apresentação performática seguida de roda de conversa nas escolas estaduais ocupadas por alunos da rede pública de ensino na cidade de Pelotas-RS, no mês de junho no intuito de auxiliar na ressignificação do espaço escolar fazendo novo uso do espaço público e legitimando as distintas culturas naquele contexto.

Dentro desta realidade iniciei minha peregrinação pela cidade a fim de saber quais escolas estariam disponíveis para receber tal proposta, afinal existia uma grande procura dos mais diversos grupos de professores e/ou pesquisadores com o intuito de compartilhar vivências e saber mais sobre o que se passava naquele momento de resistência discente. O que pretendiam aqueles alunos? Como haviam se organizado para ocupar os espaços dos educandários? Quais metas traçaram para alcançar naquele momento? Quais tópicos estavam em pauta e quais eram os mais urgentes?

Nas ocupações a base das reivindicações é a discussão da democracia, ou melhor, da crise da democracia representativa e a dificuldade desta em se articular com uma democracia direta on-line, constituindo-se como movimento político apartidário, mas não antipartidário, que luta pelo bem comum, pela coletividade e pela atuação mais eficiente do Estado no atendimento à população. Uma nova forma de “fazer sociedade” através da construção com novas ferramentas diante de um cenário menos opaco política e culturalmente. (RATTO et al., 2016, pg. 105)

Discute-se a partir disso a autonomia das juventudes e sua organização, o valor pedagógico e político envolvido nas continuidades que movimentos de luta como estes envolvem. O protagonismo jovem explora em apelo visual possibilitando agenciamentos nos atos coletivos através de diversas linguagens comunicativas apagando linhas que delimitam as fronteiras entre estados e cidades.

Visitei três escolas, em três diferentes bairros explicando brevemente a proposta de trabalho. A escola nº1(NSL) informou-me que não seria possível realizar tal pesquisa ao passo que já existia uma agenda cheia de oficinas oferecidas por outros grupos de professores e pesquisadores. A escola nº2 (FC) me recebeu bem, apresentando todo o espaço e alterações que haviam ocorrido ali graças ao trabalho da equipe de alunos naquele meio tempo da ocupação; no entanto deixaram claro que o máximo que poderia acontecer era deixar meu nome na lista de contatos em espera, pois assim como a primeira, havia uma gama de palestras e oficinas para

ocorrer naquele lugar. E a escola nº3 (AB) deu seu “ok” concordando com a realização da pesquisa naquele espaço.

No dia seguinte, compareci à instituição e fui recebida por um grupo de nove estudantes na sala dos professores, local este que me foi oferecido para realizar a proposta, onde havia uma grande mesa retangular (media cerca de 2 mts) com cadeiras ao seu redor nas quais os estudantes ficaram dispostos. Expus em uma breve explicação do que se tratava a pesquisa, os discentes foram receptivos e mostraram-se curiosos para conhecer o trabalho. Iniciei o registro da performance com a ajuda de um dos alunos que se responsabilizou pela câmera (naquele momento eu portava apenas uma câmera, com o tempo passei a portar duas).

No final da apresentação, houve a roda de conversa, rendendo colaborações importantes, inclusive do corpo docente que permaneceu na sala para assistir. “Em muitos casos, o movimento estudantil é a primeira atuação na militância política, não significando imaturidade ou insignificância desta militância, e sim, a valorização do papel potencialmente contestador da juventude” (RATTO et al., 2016, pg.102). Naquele espaço percebia-se uma relação horizontal para tratar de questões particulares da ocupação, todos presentes colaboraram relacionando o ato performático, de alguma maneira, com fatos do cotidiano. O processo de vivência e construção da subjetivação se fez com auxílio coletivo revelando conscientização política-social, potencializando a criatividade e os modos de fazer educação na sociedade.

As ocupações são estes espaços, contraespaços, que ligam-se à passagem de uma transformação. No momento em que elas vêm romper com a lógica higienista de uma educação sulcada e estratificada, as ocupações se tornam coletivos singulares cujas funções dessacralizam a relação entre escola e política, entre juventude e sociedade, as ocupações tornam-se espaços outros. (RATTO et al., 2016, pg.115)

As práticas de liberdade problematizaram além dos coletivos o ocupar-se de si trabalhando, ainda que não fosse intencional, a constituição histórica de cada um envolvido no ato de ocupação, motivando a construção da militância jovem e possibilitando outros tipos de aprendizagens com as mobilizações. Nas reuniões e encontros dos jovens que serviam para discutir o andamento político dos atos levantavam ainda temáticas como homofobia, feminismo, racismo entre outros, fomentando a desconstrução dos mesmos. Tais encontros são como territórios de enfrentamento que seguem no rascunho do mapa explorado, possibilitando

momentos de criação, resistindo através da criação de pensamento.

No entanto, por problemas técnicos, não consegui salvar o registro digital, mantendo apenas o registro escrito de minha participação nessa escola. Dois dias após, o Governo do Estado conseguiu reaver o andamento normal das escolas segundo acordos realizados com os alunos responsáveis pelas ocupações, impedindo a sequência da pesquisa naquela e em outras escolas ocupadas. Retornamos, então, ideia inicial, de trabalhar no local em que atuo como professora.

A definição do campo de investigação e atividades fez-se bastante árduo no sentido de elencar quais elementos estariam em cena, o que de fato era relevante comunicar, problematizar com tal proposta? Que gestualidade e dinâmica contemplariam uma comunicação simples em sua fazedura, porém rica em aforismos, tal como eu desejava? Tinha claro que gostaria de discutir sobre este lugar para o qual voltara cerca de 15 anos depois, sobre ser aluna (inclusive daquele espaço) e ser (hoje) professora. Nada mais pertinente que movimentar-me em meio a uma mesa e uma cadeira, mas também nada mais óbvio.

No entanto, não consegui escapar disso ou propriamente negá-lo e foi neste entremeio que decidi permanecer, explorando-o. Estipulei uma sequência de ações, como que um breve roteiro, totalmente apto a possíveis alterações no momento da cena performática. Tinha em mente utilizar objetos como material escolar, assim escolhi um estojo e uma régua de plástico que poderiam ter várias utilidades que não só guardar e medir no decorrer da ação.

Por vezes alguns passos de dança insistiam em se fazer presentes, foi penoso apartar coreografia de *Performance Art*.



**Figura 7.** Foto divulgada em jornal local.  
Fonte Diário Popular (dezembro, 2016).

### 3.1. QUANDO ENTRAMOS EM AÇÃO: O ATO PERFORMÁTICO NA ESCOLA

uma (01) turma de 3º ano- 8/07/2016, dois (02) períodos

Professor responsável pela disciplina de Química

Duração da cena: 00:14 min

Duração da roda de conversa: 00:24:23s

“Como cada um de nós era vários, já era muita gente.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995).

Sobre o imprevisto do desenho de um aluno começo a improvisar esta escrita. Já estou na escola em que trabalho e o fato de estar presente em uma manhã, que para mim não é costumeira, me fez reencontrar outros colegas na sala dos professores e distribuir abraços muito cedo em um dia que inicia com o sol ainda tímido lá fora. Isso me faz bem.

As duas câmeras a serem utilizadas para o registro da proposta estão devidamente prontas e revisadas, os acessórios que utilizarei para o momento da apresentação que se resume em uma classe, uma cadeira, uma régua e um estojo,

também. O sono é predominante em mim e meus olhos nesta escrita encontram-se semicerrados. Segundo a diretora do turno da manhã, o café já está a caminho, acredito que seu aroma invada a sala junto com raios de sol mais fortes.

Em seguida subi. A sala onde acontecerá a proposta de apresentação é chamada de “sala dos espelhos”. É uma sala de aula adaptada somente para palestras com data show, cadeiras, quadro branco, cortinas blackout e espelhos para ensaios. Esse espaço que precisa ser devidamente reservado para uso, me recorda, propriamente, uma sala de dança, para tanto só lhe faltam barras laterais. Os alunos começaram a chegar à sala e se acomodar nas cadeiras já dispostas, acompanhados da professora da turma no período.

O primeiro momento foi realizado com a turma do 3º ano do Ensino Médio. Iniciei o encontro me apresentando, afinal, não sou eu a responsável pela disciplina de Arte que cursam. Houve uma breve explicação de minha parte, contando para o que vim naquele momento. Qual era minha intenção, aclarando que esta se tratava de uma pesquisa de mestrado. De cara fiz o convite para alguém gravar a performance e um dos meninos logo se pronunciou para fazê-la, a outra câmera ficou com a professora da disciplina. Vale lembrar que em bate papo na sala dos professores, comentei sobre este trabalho que eu estava propondo e a própria professora que ministra as disciplinas de química e física ficou curiosa para saber do que se tratava e logo disponibilizou seu período para participar, juntamente com seus alunos. Sem titubear, topei, pois notei que ali se entrelaçavam interesses, a conversa deu-se despreziosa de minha parte, confesso que tinha a intenção que algum dos professores da área de humanas se prontificasse, para minha surpresa a área de exatas saltou.

Talvez eu tivesse mesmo “começado” pelo meio, não sendo a primeira vez, constatei isso no perfil cartográfico desta pesquisa que me move, mais ainda, em seus respingos rizomáticos, segundo Deleuze; Guattari (1995):

O rizoma procede por variação, expansão, conquista, captura, picada. Oposto ao grafismo, ao desenho ou à fotografia, oposto aos decalques, o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga (pg.32).

Este mapa em formato de pesquisa sofreu e continua sofrendo alterações, dia após dia, uma escrita após a outra, com surpresas entremeadas. Para melhor entendimento do texto, nomearei as câmeras para registro da performance da

seguinte maneira: câmera nº1, cujo responsável foi o aluno da turma o qual preferiu posicionar-se à minha direita para realização do registro; e câmera nº2, cuja responsável foi a professora ministrante da disciplina, a qual escolheu posicionar-se a minha frente para a realização do registro. Apesar das escolhas de posicionamento no espaço ambos captavam todos os momentos possíveis do trabalho, público e artista foram contemplados sempre que possível. Cada silêncio, riso e estranhamento vindo por parte do público, que não sabia ainda o que aconteceria no local, ajudava a formar a atmosfera do ambiente escolhido para a mostra artística. As trocas de olhares, as informações para auxílio da cena e curiosidade exacerbada eram atualizadas a cada passo que eu dava no espaço, o desejo e agenciamentos tornavam-se presentes conforme a energia entre todos ali intercambiava, por mais sutil que fosse essa troca “o desejo nunca é separável de agenciamentos complexos que passam necessariamente por níveis moleculares, microformações que moldam de antemão as posturas, as atitudes, as percepções, as antecipações, as semióticas, etc” (DELEUZE; GUATTARI, 2008) e aos poucos tudo ia conquistando um perfil muito próprio.

Mesa e cadeira já estavam dispostas com estojo e régua à minha espera. Após solicitação para desligarem os celulares e apagarem as luzes do fundo, deixando as luzes da frente, onde eu estava posicionada, ligadas, iniciei a ação. Devidamente posicionada, respirei fundo buscando me concentrar, neste meio tempo só o que eu escutava era o canto do pássaro na janela da sala, comecei, sem pressa, ditar nomes de A a Z, como em uma chamada de sala de aula.

Os alunos escutavam rindo, era um riso desenfreado e a gargalhada perpassava pelos dedos que cobriam as bocas os quais serviam, teoricamente, para evitá-las. Os corpos praticamente se contorciam. Embora pudesse acontecer, isso não impediu minha concentração, houve de cara uma empatia com a turma, parecia que eu já os conhecia, deveras, há um bom tempo, quando o máximo que fiz foi cruzar com alguns deles pelos corredores da escola.



**Figura 8** - Turma 3º ano. Registro de risos.  
 Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

A performance se deu com gana, quis mostrar o melhor de mim. Um pouco de tensão percorria pelas entranhas no início, mas isso parecia me revigorar. Olhares cruzavam a sala pelos quatro cantos, parecia que os alunos queriam encontrar em outras retinas alguma resposta do que aquele conjunto de movimentos, sem texto verbal, queria dizer, se é que dizia algo. Era quase um mal estar coletivo, uma aflição conjunta. Minutos depois, a troca de olhares interrogativos se mesclavam a olhares penetrantes em mim quase como que um raio X. Minha voz, com o passar do tempo, ia diminuindo o volume, o que exigia deles uma atenção maior, chegando ao momento de eles serem forçados a realizar leitura labial. A partir dali começamos a nos conectar de forma mais íntima e os vários corpos ali presentes eram transmutados segundo a segundo com o corpo da performer que também era capturado por tensões e sensações, bem como seu público. Me vi outra, me vi em outras(os), todos nós parecíamos estar sendo apresentados, mas agora de outra maneira, estávamos em movimento, desordenado, é verdade, mas quem disse que isso é errado? Parecia que algo era desfeito, éramos corpos provocativos uns aos outros, éramos, me valendo novamente de Deleuze e Guattari (2008), quem sabe, Corpo sem órgãos:

Desfazer o organismo nunca foi matar-se, mas abrir o corpo a conexões que supõem todo um agenciamento, circuitos, conjunções, superposições e limiares, passagens e distribuições de intensidade, territórios e desterritorializações medidas à maneira de um agrimensor (pg. 21).

Neste circuito, tudo oscilava em questão de segundos, por vezes silêncio

absoluto, por outros, gargalhadas até o gargalo, uma reação em cadeia. A classe que utilizei para realizar a ação era pequena, mas aquele espaço oferecia grandes possibilidades de movimentação, sugerindo questionamentos de olhos viciados em mim, marejados de dúvidas, aquilo me era o suficiente. Ao terminar de chamar os nomes, saquei a régua e iniciei uma medição descontrolada ao meu redor, medi a classe, meus membros, a cabeça até que pus o objeto escolar em meu pescoço, como se ele fosse uma faca. Neste encontro o incômodo pelo ambiente proliferava e essa ação era como uma faísca de rastro nervoso que corre campo a fora. Retornei com a ideia de medir ao longo do corpo e o riso tornava a aparecer denunciando o mal-estar dicente, o incômodo e o desconhecimento de como agir diante da provocação performática.

Em seguida, fiz com que a régua de plástico tombasse do alto até a classe, produzindo um barulho desconfortável. Ao final deste corte novamente adveio o silêncio. A sala passava pelo riso tenso ao silêncio vazio em um momento. O riso parecia compreender um deslocamento de atenção naquele ambiente, numa espécie de fora de lugar. O curioso é que eles não se opunham, mas compunham a performance naquele espaço, incorporavam a sala dos espelhos que não era capaz de refletir nossas sensações.

Ao mesmo tempo em que me encolhia, por algum momento na cena, sentia o corpo dilatado, se expandindo. Senti-me crescendo, grande e era atravessada por uma enxurrada de significados, tensões, constrangimentos que vinham e voltavam como uma força maior. Algum tipo de coragem se presentificava e eu me fazia forte novamente. Era desafiador o bastante para me alimentar e fazer com que aquele corpo mostrasse mais, era mesmo um corpo em mutação, muito além da biologia ou da física, era agora um corpo acontecimental, potente o suficiente para inventar tantas outras frases de movimento ou motivos para atizar, gerando outras tantas conexões:

Porque o CsO é tudo isto: necessariamente um Lugar, necessariamente um Plano, necessariamente um Coletivo (agenciando elementos, coisas, vegetais, animais, utensílios, homens, potências, fragmentos) de tudo isto, porque não existe "meu" corpo sem órgãos, mas "eu" sobre ele, o que resta de mim, inalterável e cambiante de forma, transpondo limiares.(DELEUZE; GUATTARI, 2008, pg. 22)

E com tanto para além de mim, escorreguei da cadeira para debaixo da classe, voltei a chamar por nomes, puxei-me os cabelos, lacrei os sentidos, rocei o

nariz na classe, tentei enforçar com as próprias mãos a voz que fazia a chamada e ainda com a face rubra pela falta de ar, escapadelas e risadinhas contidas bailavam pelo ambiente mesclados a momentos de concentração quase total, quero crer, daqueles corpos para além de estudantes. É interessante perceber aquela força discente tensionada em forma de riso, já que aquele comportamento também se fazia discurso com ressonâncias de humor, segundo Ferraz:

Dos gregos até hoje em dia muita gente se debruçou sobre o humor e a comicidade, tomando suas aproximações, que estão especialmente na rebeldia, na subversão corrosiva, mas também identificando as diferenças existentes (2009, pg.84).

Aquela reação coletiva me fez repensar sobre os vários posicionamentos existentes diante da cena apresentada, mas, que com esse movimento em massa, aparentava ser um só. Não se sabe se por subversão ou se por constrangimento, mas que o incômodo estava estampado era inegável, essa sensação foi plastificada pelo riso. Havia ali uma condição social compartilhada, cada discente “apoiava-se” ao outro, e pareciam, dessa maneira, legitimar a insegurança daquilo com que deparavam-se, reforçando-a. As inversões estavam dadas entre as paredes da sala de aula.

Retornei a sentar na cadeira, apanhei novamente a régua que dessa vez serviu para escrever meu nome na classe (embora ninguém soubesse que era o nome que estava sendo escrito naquele momento), em seguida eu “apagava” o nome redigido à régua com o estojo. Ao final desta frase de movimento, lancei o objeto longe como se não precisasse mais daquilo. Repeti esta ação quatro vezes e as mãos discentes continuavam entrecerrando as bocas, os olhos ou apertando uma na outra, estalando os dedos. Neste momento os alunos que sentaram no fundo da sala procuravam espaço entre os ombros dos colegas posicionados mais a frente para visualizarem melhor o movimento.

Segurei, por alguns segundos, a régua com a mão direita na altura do meu rosto, os tapas com os que presenteei doeram, eles enfatizavam a cena e os adolescentes dessa vez retornaram ao silêncio, surpresos, estáticos. Auxiliada pela câmera nº1, percebi que uma das meninas que mais riu desde o início da cena, agora tapava os olhos com as mãos, eu me defrontei com “outro” público ao findar o trabalho. Tenho a impressão que cenas como esta funcionam como um ímã. Cena finalizada, escutei um “graças a Deus!” emitido pelo aluno responsável pela câmera nº1. Parecia mesmo estar atuando sobre os contornos da sala, sobre o reflexo de

nossas imagens docentes e discentes no espelho, sobre nossa escola, já que: “Um mapa é uma questão de performance”. (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pg.21). Minha escrita é automaticamente abalada quando escrevo instantes depois da proposta artística e da roda de conversa, ela é borrada senão, atolada em sensações. Agenciamentos se presentificaram e fizeram daquele um espaço enriquecedor, ainda sinto minhas bochechas arderem pela sequência de bofetadas que ocorreram de mim para mim, da performer em mim, deles para mim, deles em mim. Que tipo de mapa tínhamos, então, rabiscado ali?

O bate papo iniciou tímido, porém com o resvalar do tempo, a conversa se deu mais do que eu imaginava que pudesse acontecer. Seus braços levantavam e esbarravam em outros como em uma frase coreográfica no intuito de me darem um retorno do que haviam assistido.

No final da conversa, quando a maioria dos alunos já havia dado sua colaboração e deixado a sala, duas meninas vieram me parabenizar com os olhos marejados em lágrimas dizendo que haviam se emocionado tanto com a performance quanto com minha fala. Elas afirmaram: *é muito difícil ver um professor acreditando assim nos alunos, foi muito bom quando disseste que gostaria de transformar a nossa escola. Nós queremos te dar um abraço.* Em certo momento afirmei que gostaria de transformar a escola Edmar Fetter, que se não poderia mudar o mundo a escola eu mudaria. Mas com o tempo vi que isso também se fazia penoso, rastejante, por conta de burocracias apresentadas pelo sistema, mas ainda assim, ousou dizer que foram causadas microfissuras neste lugar. Ao mesmo tempo em que gostei dessa abordagem tão carinhosa como professora, me identifiquei como aluna, pois o beijo e o abraço apertado foram revigorantes. De alguma forma, houve afetação.

Depois do contato valioso com a turma do 3º ano, sinto necessidade de realizar conexões com alguns artistas e/ou obras relevantes ao longo da história, as quais problematizaram questões políticas, sociais, históricas e culturais, questões estas sinteticamente presentes no espaço escolar, advindas de temas aparentemente ingênuos como o riso, mas que trazem pontos fundamentais como a própria moral a serem abordados com o público discente auxiliando e promovendo linhas de entendimento que tecem o grande mapa. É válido lembrar que não é a intenção desta pesquisa trazer uma lista de obras performáticas, ainda que o

trabalho tenha o intuito de pensar a arte da performance como elemento a se problematizar no recorte escolar. Mas trazer obras que, além de serem afins com a pesquisadora-cartógrafa, contemplam as vozes destes alunos articulando-as com suas falas, artisticamente falando, já que se entende que as artes estiveram constantemente de mãos dadas, como pudemos observar no capítulo 3, trazendo um teor político bastante emblemático, que automaticamente atravessavam discursos, ações e posicionamentos nas mais diversas instâncias.

A primeira referência artística que penso ter abrangido tópicos significativos da roda de conversa com a turma foi: *The Green Table* ou *A Mesa Verde* de Kurt Jooss<sup>3</sup>. Este trabalho é uma crítica do início dos anos 30 referente a todos aqueles sentimentos que se faziam presentes nas pessoas da época: tristeza, traição, medo, vulnerabilidade tudo isso em meio a soldados, crianças e mulheres amedrontadas. Em meio ao caos de grandes guerras, fato este que originou um mal estar generalizado, a dança expressionista alemã é uma das obras de mais destaque ao longo da carreira de Jooss.

Funda-se, basicamente, em um grupo de dez bailarinos, vestidos de diplomatas ou pessoas com cargos importantes que discutem, em volta de uma mesa verde, soluções para uma possível melhora da atual situação política, social e econômica. Há um certo tom de tentativa de convencimento que perdura na sequência coreográfica como um todo; logo, quando se pensa que o grupo de negociadores achou uma solução para os problemas, uma nova discussão se inicia. É quando um dos diplomatas toma uma arma e dispara para o alto, estampando a truculência, a incomunicabilidade e desordem sofrida por um país em guerra.

---

<sup>3</sup> Para tomar ciência do conteúdo, acesse o link disponível:  
<https://www.youtube.com/watch?v=vjIBuCcN0Sg>



**Figura 9.** Momento de “A Mesa Verde” de Kurt Jooss (2005).

Fonte: <http://www.cursodehistoriadaarte.com.br/wp-content/uploads/KURT-JOOSsmesaverde-montagem-do-America-Ballet-Theater-em-2005.jpg>

Jooss, portanto, acreditava em uma arte que tivesse um olhar diverso. Por isso na escola em que foi fundador a *Folkswangschule*, Jooss investiu em um ensino que dialogasse com as inúmeras linguagens artísticas possíveis (além da dança e o teatro). Ali seus discípulos tiveram um olhar mais abrangente em relação ao campo da arte. Desta maneira a pesquisadora Claudia Galhós afirma que:

Kurt Jooss foi, no seu tempo uma personagem polêmica que propôs uma ruptura no modo de fazer e entender a arte em geral e a dança em particular que resultou em reações de rejeição a sua obra no início de sua carreira. Mas acima de tudo, e contra a tendência mais comum de não tomar partido num tempo em que a política, a guerra e o assassinio de massa eram íntimos, ele não cedia e agia, tanto na arte como nas ações da sua vida cotidiana, de forma clara e incisiva- não deixando margens para dúvidas sobre a sua posição relativamente às práticas sanguinárias e ditatoriais da Alemanha daqueles anos entre as duas guerras. (GALHÓS, 2010, pg.47).

A Mesa Verde de Jooss que se vivia daquele momento na Alemanha se põe, novamente, em outros lugares. De alguma maneira, o terror e o autoritarismo político se evidenciam no planeta e no Brasil de 2016. Os estudantes de 3º ano perceberam: Aluno 1= *“Bom, eu reconheci alguns nomes que eu vi na lista do ataque em Orlando<sup>4</sup> então eu pensei que esses nomes seriam do ataque e que aquela hora que tu estava escrevendo com a régua e apagava é como se o nome deles tivesse sendo escrito, a história deles tivesse sendo escrita e “do nada” foi apagada totalmente”*. Relato da professora responsável pela turma= *“Eu acho que como só tem a*

<sup>4</sup> O aluno refere-se ao massacre terrorista em Orlando/ Flórida (EUA), onde em uma boate gay foram mortas dezenas de pessoas no mês de junho de 2016.

*expressão, praticamente, pouco vocal e somente a expressão corporal eu acho que leva isso a uma dificuldade do entendimento, porque tu sempre fica esperando a expressão vocal, a fala, a explicação e não a interpretação pela expressão, então eu acho que isso também leva... é um choque num primeiro momento pra quem não tá acostumado, né? E eu acho que leva a isso. Eu senti dor!” (...) “Me parece no teu movimento, na tua expressão, que existia uma forma de repressão àquilo tudo que tu tava fazendo e tentando falar, tentando dizer, essa é a minha interpretação pelo menos”.*

No parágrafo anterior é possível articular questões da obra tanto relacionando com as falas em destaque quanto com os próprios acontecimentos históricos em obra e vida real. No trecho: *“Bom, eu reconheci alguns nomes que eu vi na lista do ataque em Orlando”*, foi a relação feita pelo discente através de uma referência que pôde ser acompanhada recentemente na mídia, um dos maiores genocídios ocorridos nos últimos tempos, causando grande temor, não só entre as famílias das vítimas do ataque, mas a todos da cidade, além de gerar um contexto de insegurança no estado da Flórida. A Mesa Verde, como vimos anteriormente, fazia menção direta às grandes guerras que mais tarde viriam a separar o país em Alemanha oriental e Alemanha ocidental, com inúmeros extermínios, deixando toda uma população com resquícios e lembranças de um país que levou dolorosos anos para se reerguer e que, por muito tempo, teve criações artísticas influenciadas por estes acontecimentos. No restante da fala do aluno ele destaca: *“aquela hora que tu estava escrevendo com a régua e apagava é como se o nome deles tivesse sendo escrito, a história deles tivesse sendo escrita e “do nada” foi apagada totalmente”*. Falou o discente ao reconhecer alguns nomes ditados por mim no início da performance, a explanação indica a proximidade de inúmeras mortes nos extermínios que se tornaram históricos, bem como as grandes guerras trazidas pela obra em destaque: *“concebê-lo como obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação. Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas”* (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pg. 21).

No excerto: *“Eu acho que como só tem a expressão, praticamente pouco vocal e somente a expressão corporal, eu acho que leva isso a uma dificuldade do entendimento(...).”* Ao atentar à fala da professora, pode-se observar, no primeiro

momento, a preocupação e esforço do público de tentar compreender a performance apresentada, a ausência de voz foi, parece, um dos fatores que mais causou desconforto aos alunos. Há proximidade da performance em sala de aula com a obra de Jooss, embora as duas sejam de vertentes artísticas distintas. Segundo colaboração da pesquisadora Sayonara Pereira, Jooss acreditava na “(...) capacidade de expressar todas as formas dramáticas, empenhava-se em criar uma dança com um novo texto, mesclando o desenvolvimento do seu pensamento metodológico entre criação e pedagogia do ensino da dança.” (PEREIRA, 2010, pg.43)

Um dos poucos ruídos produzidos na composição de Jooss são os tapas na mesa (nos momentos de “discussão”) provocados pelos bailarinos, os quais podemos remeter as quedas sequenciais da régua na mesa no momento da performance enquanto o público era encarado por mim, ao completar a ideia a professora relata: “*Eu senti dor!*”. Rizomáticos que são, os momentos de ambas se entrelaçam e reforçam proximidades existentes em épocas distantes, cronologicamente, mostrando serem capazes de potencializar linhas de fronteiras, não existentes no mapa, mas que se mostram vivas e fortalecidas pelos fatos, assim sendo: “estas linhas não param de se remeter uma às outras.” (DELEUZE; GUATTARI, 1991, pg.17)

Outra referência, a composição *Cálice* (1973)<sup>5</sup>, dos artistas Chico Buarque e Gilberto Gil, foi proibida na época da ditadura militar por seu tom de crítica, manifestação e resistência, indo contra as relações de poder do governo vigente quando o militarismo ditava as regras nacionais, amedrontando e punindo toda uma população. Corpos foram cruelmente permeados e atravessados por experiências as quais são rememoradas até os dias atuais.

Dessa forma surge a canção que joga o tempo todo a começar pelo seu título *Cálice* que tanto remete ao objeto estampado na santa ceia por Jesus Cristo para beber o vinho, quanto ao verbo calar, flexionado no imperativo: cale-se. Rica em metáforas, ambiguidades com estrofes que versam denunciando arbitrariedades e imposições, foi autorizada a tocar nas rádios somente cinco anos depois. *Cálice*, também interpretada por Chico Buarque em parceria com Milton Nascimento, anos depois pôde ser ouvida na voz de Maria Bethânia e ainda em 2007 ganhou uma

<sup>5</sup> Para conhecer o conteúdo da música *Cálice* (1973), acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=RzlniinsBeY>

releitura com versos do rapper Criolo.

O artigo intitulado “*Cálice: a música e as relações de poder*” das pesquisadoras Annete de Souza Morhy e Jaqueline Vieira Ferreira, trazido para embasar esta investigação, faz uma análise cuidadosa dos versos estrategicamente escritos por Chico e Gil. O primeiro verso da música: *Pai! Afasta de mim esse cálice*, o qual também percorre todo o refrão é esmiuçado:

O objeto de tal rejeição, na música, é o **cálice** que remete a forma imperativa do verbo calar, “cale-se”, representando toda a essência autoritária do regime militar que impunha o silêncio de ideologias contrárias a ele e calava todas as atitudes de contestação àquele *status quo*. E a constatação de esse “cale-se” realmente era feito existir através da coação dá-se, principalmente, nos versos **calada a boca** e **voz presa na garganta**. Ao ser associado ao contexto bíblico, o **cálice** também faz alusão ao sacrifício de ter que agüentar as atrocidades da repressão militar, marcadas por dor, humilhação, abandono e crueldade, assim como, o sacrifício da paixão de Cristo. (MORTHY; FERREIRA, 2007, pg.2).

No Brasil, a mídia parece trabalhar com essa mordança tão presente na canção de Chico Buarque, já que não repercutiu o nº expressivo de escolas e universidades ocupadas no país, contra a PEC 55. As manifestações em massa ocorridas nas ruas do país foram e são acobertadas por programas da TV aberta que discutem beleza e culinária como prioridades da população de um país de terceiro mundo que sofre com altos impostos, uma vida super inflacionada e uma democracia falha e duvidosa. Vida essa defendida por milhares de cidadãos que são atingidos com bombas de efeito moral no intuito de ficarem calados. No espaço da sala de aula, tantas outras histórias estavam sendo reinventadas pelas retinas, peles e tensões daqueles alunos em meio à cinestesia criada no local. Percebo assim que: la estética de lo político se compone a partir de relaciones entre lugar y tiempo, que confieren una determinada legitimidad a lo que se es capaz e incapaz de enunciar y dar a ver (FARINA, 2005, pg.135).

Portanto, foram variadas as colaborações que surgiram em tal circunstância. A participação a seguir foi explanada da seguinte maneira: Aluno 4= “*A pessoa não é ouvida quando ela tem alguma coisa, às vezes ela tem algo a dizer e não é ouvida, não só ela sozinha, mas em grupo. A nossa democracia... falha*”. A fala do aluno nos conta do silêncio permanente vivido pela maioria dos cidadãos, do querer falar e não ser ouvido, mesmo em grupo, como se uma “força maior” os tolhesse de fazê-lo. Em seguida o aluno parece desvendar a causa desse impedimento da expressão cidadã: *A nossa democracia... falha. A nossa escola falha conosco.*

Aluno 4= “Quando tu te sentou ali na frente, tampou a boca e depois enforcou o pescoço, eu me lembrei bastante da violência contra a mulher porque eu vejo bastante cartazes e tirinhas realmente mostrando isso”. “Tu já te arrependeu alguma vez de ter escolhido isso pra tua vida?” De acordo com suas referências a aluna relacionou um assunto que, mais do que nunca, encontra-se com grande destaque, a violência contra a mulher. Ela ainda destacou o momento em que lhe chamou a atenção: *tampou a boca e depois enforcou o pescoço*, mostrando com movimentos similares aos da cena na ação performática. É válido ressaltar que o grupo de meninas desta turma é bastante engajado e se interessa por questões que se ocupam do assunto.

Minutos após, a mesma menina parecia não se conter e questionou: *Tu já te arrependeu alguma vez de ter escolhido isso pra tua vida?* Referindo-se sobre a profissão docente, diante de tantas dificuldades citadas em meio à roda de conversa. Música, dança, performance e falas se entrelaçam rizomaticamente formando uma grande teia, os agenciamentos produzidos, evidenciam a proposta apresentada em sala de aula com um perfil infinito de conexões e agenciamentos que não haviam antes, sido imaginadas. Porém percorrem caminhos, traçando linhas nesse mapa coletivo que ganha corpo e consistência. Uma das características da multiplicidade que habita uma obra é a de que cada elemento não para de variar e modificar sua distância em relação aos outros (DELEUZE; GUATTARI, 1991, pg.42) gerando novas percepções. Aqui obra e escola se articulam, tendo o corpo como espaço de discussão política, tendo o riso como uma condição que está fora de certa regularidade e moralidade tão cultivados no âmbito escolar e que ao mesmo tempo é exposto com intimidade. Dessa maneira o mapa vai sendo formado, sem uma moldura pré estabelecida, se faz por variação.

Duas (02) turmas de 1º anos 11/07, dois (02) períodos

Professor responsável pela disciplina de História

Duração da cena: 00:12:87s

Duração da roda de conversa: 00:18:52s

“Risada e meia? Acerte-se nisso em Chaplin e Cervantes”. (FERRAZ, 2009)

As turmas 102 e 103 foram mais caladas, quase apáticos. Devido à pequena quantidade de alunos nesse dia (um total de 16 entre as duas turmas), fez-se bem mais custoso ter algum tipo de retorno deles, por este motivo me fiz mais falante do que na outra turma. Colaborei com uma fala inicial no intuito de que eles ficassem mais a vontade. Entre um desviar de olhos e outro algumas frases em um tom baixo se pronunciavam. A apresentação ocorreu após o recreio, no quarto período. Eu estava de fato mais tensa, era uma outra energia que percorria pelo ambiente, talvez a insegurança tivesse começado a se manifestar. No entanto eu me fiz presente, desejante de desafios, não estava ali para combinações óbvias, os rearranjos que eram criados sem uma definição fixa alimentava o processo da pesquisa. Como já visto: o desejo se cria, se faz, se expande e nós sentimos isso em nós. Zunindo. Rangendo. E quando o desejo cresce e derrama em abundância, ele cria, naquele momento não foi diferente.

Aqui o auxílio para registro da atividade que também foram duas câmeras ficou com dois alunos que se pronunciaram como responsáveis, portanto a câmera de nº1 estará posicionada em meu lado direito, enquanto a nº2 à minha frente.

Risos também aconteceram por aqui, ainda que mais contidos do que na turma do 3º ano, outras vezes o silêncio pairava. Enquanto isso, a voz da professora da sala ao lado dando aula perpassa a parede e se mescla à performance em andamento, bem como ao canto dos pássaros que cantavam lá fora. Aquilo dizia muito.

O fato de eu solicitar a ajuda de alguns meninos para gravar a performance, para mim acabou dando outros olhares para a análise deste trabalho. Observando os vídeos, percebo que algumas tremuras, focos e ênfases deram-se de maneira quase descomprometida, percebi a atenção ou falta da mesma, por esse manuseio, ali também havia linhas traçando o mapa. Enquanto isso os alunos que faziam parte do público permaneciam em sua maioria estáticos, como quem procurasse uma resposta nos olhares dos colegas. Os rostos sérios transpareciam curiosidade, como se a qualquer momento eu fosse falar algo ou recolher a tensão do ar. Em meio a isso sorrisos se faziam apertados nas bocas, como se houvesse uma vontade negada por eles mesmos. Seria um humor mesmo sem a intenção de sê-lo? Segundo Vasconcelos:

o humor, no seu sentido mais estrito, é uma posição diante da vida, uma posição de não compromisso com uma moralidade, de não compromisso com certezas, enfim, um compromisso de deixar tudo aberto a novas possibilidades (2001, pg.47).

Ali as novas possibilidades convidavam a fazer parte no espaço da sala de aula. O sorriso se transformava, em grande parte, em risos irreverentes quando o coletivo abraçava a mesma ideia, era como se o riso fosse um mecanismo de defesa daquilo que não se conhece.

Pela câmera nº 2, consegui observar um momento de questionamento quase geral, quando fui para debaixo da mesa tapando os sentidos e tentando me enforçar. Um aluno balançava a cabeça para a direita e esquerda sinalizando um “não”, como se estivesse repudiando aquilo ou não entendendo nada, era quase um ar de deboche. Os outros olhavam-se, riam contidamente, falavam muito baixo, como se tirassem dúvidas uns com os outros. O risível, como é dito por Bergson (2004), explicita um sistema de cumplicidade com os outros que riem também, acontece como um ato de proteção no coletivo: “A ele se mistura uma segunda intenção que a sociedade tem em relação a nós quando nós mesmos não temos. Mistura-se a intenção inconfessa de humilhar (2004, pg.102)” e foi exatamente essa sensação que tive ao experienciar a performance com este grupo de alunos, por vezes sentia-me ridicularizada.

No momento dos tapas no rosto com a régua alguns risos voltaram a se manifestar. Eram risos inseguros que transpareciam precisar do riso do outro para se fazerem fortes ou legítimos: aquilo parecia assustar e incomodar. Percebi então que algo similar ao que aconteceu com a turma anterior se fez presente também com as duas turmas de 1º anos. Sendo assim “o humor apazigua o estranhamento se tornando estranho a si mesmo” (FERRAZ, 2009, pg. 85). O não “saber” como lidar diante da cena desacomodou os discentes, de certa maneira, evidenciando uma espécie de rigidez comportamental.



**Figura 10.** Turmas 1<sup>as</sup>. Registro dos risos.  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

O professor da disciplina se mostrava super concentrado no trabalho apresentado rendendo um olhar fixo às ações, enquanto isso eu já estava rubra. O corpo fechado do público também era uma constante: braços cruzados, cabeças baixas, mãos na boca, alunos abraçados em mochilas, pernas que balançavam, capuzes que escondiam seus rostos, tudo isso era concreto e inegável, pareciam necessitar de algum tipo de proteção ou escudo que os afastasse daquela cena. Ao terminar a ação, além das palmas, percebi um alívio por parte de ambos, minha e deles, acredito que estávamos sendo afetados uns pelos outros, ainda que essa alteração em nossos corpos fosse ocorrida pelo mal estar no ambiente. Segundo o que enunciam Deleuze e Guattari:

Mesmo se considerarmos tal ou qual formação social, ou tal aparelho de estrato numa formação, dizemos que todos e todas têm seu CsO pronto para corroer, para proliferar, para cobrir e invadir o conjunto do campo social, entrando em relações de violência e de rivalidade tanto quanto de aliança ou de cumplicidade. (2008, pg.24)

Se posso falar em um CsO, pude notar que ele é revolucionário. Ele é fortalecido nas mais diversas situações e se constitui de seus inúmeros atravessamentos diários, tudo se torna potência mutável. Os corpos da sala de aula nesse dia, por exemplo, foram tomados pelo silêncio e inseridos neste silêncio um movimento micro que, por vezes, emergia. Fiz-me mais falante, porém também dei o tempo deles para que tomassem a atitude de compartilhar alguma conexão comigo e com o resto da turma. Perpassei por entre suspiros e olhares discentes desnorteados naquele espaço. Algo parecia ter ficado, houve um empenho

acentuado de minha parte, uma vez que:

lo que se educa y se aprende es un régimen ético, estético y político, a través de un sistema de principios, formas y fuerzas que se organizan como la figura del sujeto educado; lo que se aprende es un sistema de autoeducación, de cultivar lo educado como forma y condición política (FARINA, 2005, pg. 317).

Eles ainda pensavam no que dizer, se estava “certo” ou “errado”, alguns eram movidos pelo “não entender” a cena e ansiavam que eu a “explicasse”.

Por diversos momentos o próprio professor, que disponibilizou sua aula para o desenvolvimento da pesquisa, me auxiliava a instigar os alunos, citando trechos da sequência apresentada, provocando questionamentos, mas mesmo assim acabamos tendo um retorno ínfimo e por vezes nenhum. Ao final do bate papo, cambiamos poucas ideias; ainda que nada tão aprofundadas, foram igualmente válidas para o andamento da investigação. Mais uma vez enxerguei um caráter rizomático nesta investigação, talvez por ter me dado pistas tão distintas das do primeiro grupo de alunos: “Um rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas.” (DELEUZE; GUATTARI, 1995, pg.17). Entre um riso contido e outro, entre os corpos desacomodados, entre linhas que se teciam havia ali uma força, uma energia que criava um perfil muito próprio daqueles alunos, os links com a vida certamente foram feitos, mas agora tinham outras reações. O riso articulou-se com o rizoma no momento em que percebo que despertou outros tipos de continuidades na roda de conversa, de estranhamentos, mas também de relações sociais convencionadas, petrificadas, as quais ficaram mais escanteadas em relação a primeira turma. “O risível nasceria quando nos apresentam uma coisa (antes respeitada) como medíocre e vil” (BASQUES, 2011, pg.116), diz a frase do pesquisador, ali o que aparentemente seria uma coreografia de dança ou uma cena de teatro mostrou uma linha artística que sai dos padrões “esperados” pelo público discente, mostra um rascunho de algo que não se sabe, mas que ao mesmo tempo é familiarizado e que por conta disso parece ser cômico, mas que, por sua vez, gera desconforto.

Pensei na obra “AAA AAA”<sup>6</sup> da performer Marina Abramovic, ocorrida em 1978 com o seu, na época, parceiro Ulay. Ambos gritavam estando um de frente para o outro de uma maneira incessante. Logo nos dois primeiros minutos da

---

<sup>6</sup> Para conhecer o conteúdo de “AAA AAA”, acesse o link: <https://www.youtube.com/watch?v=KeaUOdvo0BA>

performance, que possui aproximadamente 15 minutos de duração, Ulay mostra sinais de incômodo, algumas vezes ele para e tosse, como quem quisesse coçar a garganta e recuperar o ânimo. Enquanto isso Marina mantém-se gritando. Ambos repetem de maneira praticamente incessante a enxurrada de gritos. Os tons de voz se alteram, a expressão facial torna-se mais rígida e os gritos não param de se repetir. Com o tempo, conforme gritam, os rostos de ambos se aproximam como se um quisesse engolir o outro, nota-se uma tentativa de esvaziamento dos corpos por meio dos gritos, até que o suor comece a escorrer. Os narizes por vezes ficam grudados como se buscassem força na pele do outro. A voz falta antes para Ulay, o que o faz aumentar suas paradas para tomar fôlego e continuar aos gritos enquanto os de Marina parecem não chegar a sua escassez, que se mantém questionando seus limites, berrando. Ao final do vídeo Ulay se afasta de Marina como quem tivesse abrindo mão de algo. Marina permanece com gritos gastos e enfadonhos por pouco tempo e também finaliza a ação.



**Figura 11** - Obra "AAA AAA" de Marina Abramovic e Ulay (1978).

Fonte: <http://www.marinaabramovic.com/>

Abramovic e Ulay abordavam em seus trabalhos questões transversais, mas principalmente eram instigados por temas que abordavam as relações. Suas vidas eram a própria obra de arte, não havendo por parte de ambos a preocupação em apartar uma da outra. Dito isso Glusberg reitera:

Toda a performance se apóia numa certa auto-ironia, numa certa auto-crítica: o que se aplica à própria sujeição aos programas institucionalizados. Deste modo o performer cria sobre a arena da performance uma clara consciência de seus atos imprevistos e de seus fracassos. Porque o discurso do performer está cheio de buracos e fissuras. (2005, pg. 84).

A dúvida em relação à performance em aula então surge: Aluno 1= Isso é

*mais ou menos uma expressão corporal?* Em outra participação o aluno 2 sugere: *Sala de aula vazia, porque não tem aula. Sem alunos por que ninguém falou “presente”. Pensei que estavas falando de evasão escolar.* O aluno fez relação direta com o espaço escolar e as debilidades com as quais se deparam. Fala, basicamente, de “dois lados”: aluno e professor, emergindo de situações diversas que se enfrentam e entrelaçam a todo o momento. Salta aos olhos os “dois lados” presentes em “AAA AAA”, os dois corpos parecem serem sugados por berros que são alterados a cada nova esbravejada. Um frente ao outro, um em função do outro, e, ao mesmo tempo, um enfrentando o outro. Em outra ocasião o aluno 3 aposta: *Entendi como se tu tivesse morrido, a régua caindo na mesa parecia um barulho, uma batida, um estouro.* Tal constatação complementa outra colaboração realizada pelo Aluno 4: *Eu só não entendi aquela parte (e então o aluno pôs a mão no pescoço, retomando a tentativa de enforcamento presente na cena). Eu achei que tu estavas triste.* O “não entender”, da parte do aluno, a tentativa de aniquilamento ou silenciamento, estampada na cena, parece ter gerado certa inquietação por parte do discente. Parece que: um traço intensivo começa a trabalhar por sua conta, uma percepção alucinatória, uma sinestesia, uma mutação perversa, um jogo de imagens se destacam e a hegemonia do significante é recolocada em questão (DELEUZE; GUATTARI, 1991, pg. 23/4). Quanto o embarque na força de uma ação cotidiana, pela insistência do movimento diante do outro e com o outro. Assim foram as tentativas de enforcamento, o estreitar toda a extensão da régua ao pescoço, as tosses por falta de fôlego entre o casal, o risco de lesar as cordas vocais ao pôr-se a prova até não poder mais. Pode o silêncio expressar o limite de chegada até onde não se pode mais? E o riso? Tem essa capacidade?

Quase ao fim da roda de conversa uma das meninas declarou que havia participado de uma das ocupações em uma escola do centro da cidade por um pouco mais de um mês. Ela afirmou sobre a dificuldade de realizar esse tipo de manifestação, pois nem todos permanecem no grupo no decorrer do tempo, ao findar as ocupações o grupo de estudantes já havia diminuído de forma considerável e nem sempre suas vozes eram escutadas: *“Me lembrei das ocupações nas escolas, pela luta de todos. Estávamos lutando por uma coisa que muitas vezes a gente não consegue”.*

9º ano

Uma (01) turma de 9º ano, 08/08 dois (02) períodos

Duração da cena: 00:13:25

Duração da roda de conversa: 00:31:45

“A arte carnal não procura purificação, mas busca transformar o corpo em língua” (ORLAN, 2002).

É importante enfatizar que a turma do 9º ano foi o primeiro grupo de alunos com o qual me deparei, desde que tive a intenção de pesquisar sobre *Performance Art* no âmbito escolar. Possuo uma afinidade especial com estes alunos e realizei uma apresentação piloto com eles no início de junho/2016, a fim de ter uma noção de como poderia ser a recepção dos adolescentes à ação. No decorrer das aulas seguintes fiz uma contextualização do que se tratava aquela referência artística e, quando menos percebi, já estava trabalhando a arte da performance como conteúdo na sala de aula com esta turma. Aproveitando que sou a professora responsável pela disciplina de Artes desses alunos, um outro movimento se efetivou com o grupo. O fato de aproximar, conhecer e pesquisar tal conteúdo com os discentes, paralelo à minha própria investigação, se deu de maneira não proposital no início, ainda que depois tenha perdurado todo o 2º trimestre por conta de todos os impulsos e agenciamentos surgidos no caminho os quais fizeram querer saber mais da nova arte que invadia o espaço da sala de aula.

Após ter feito o piloto com os alunos do 9º ano, ter apresentado a ação para outras três turmas, e ao final do trimestre voltar a apresentar a ação para a turma de 9º ano, pude perceber um olhar mais maduro, por parte deles como público, bem como em relação a mim mesma como artista proponente da obra e de sua discussão no espaço da sala de aula, visto que: las prácticas estéticas pueden ser comprendidas como redes espaciotemporales que enfocan las fuerzas con que el arte afecta a lo común (FARINA, 2005, pg.136). Desta maneira agenciamentos foram se constituindo ao longo desse período e os alunos se sentiram mais à vontade e familiarizados com questões relacionadas à fruição e problematização em arte. Eles perceberam que ali havia vida, minha e deles.

Como o piloto ocorreu de maneira despretensiosa, possuo o registro em vídeo

apenas da segunda vez em que a intervenção foi apresentada, ou seja: ao final do 2º trimestre. Tal registro, diferentemente dos outros, aconteceu com aparelhos celulares de duas alunas, uma se disponibilizou a gravar a ação e a outra a roda de conversa. Acredito que isso tenha dado um olhar mais intimista à cena, eles estavam habituados com o contexto criativo, já que muitos tiveram que criar foto-performances e vídeo-performances ao longo dos estudos da disciplina e isso se deu com o manuseio de seus próprios recursos. Com isso disponho de um pequeno arsenal artístico construído ao longo do trimestre com eles, existe ali a produção de realidade, tão própria do desejo, o que acredito, ser tão rico quanto o registro tecnológico da turma feito por mim.

Nesse segundo encontro performático a ação ocorreu de maneira menos tensa do que a primeira. Eu mesma senti mais confiança ao improvisar. Houve risos, como em todos outros encontros com os quais me deparei, momentos mais tensos e de susto que se repetiram, como aqueles que me bato com a régua, vou para debaixo da mesa ou tento me sufocar, entretanto, como disse, os alunos que estavam ali, já tinham certa bagagem sobre o assunto, fato que fez com que variasse de maneira significativa o comportamento diante do que lhes foi apresentado.



**Figura 12** -Turma 9º ano. Registro Performance.  
Fonte: Acervo da pesquisadora (2016).

Como já destacado, apurei ao longo da pesquisa que o riso foi uma constante e com essa turma, mesmo que em seu segundo encontro, não foi diferente, ainda que mais contidos, escondidos ou retraídos eles estavam ali escapulindo entre

dentes e lábios. Segundo Ferraz:

O humor subverte a lógica da realidade, que se constrói a partir de verdades aparentemente estáveis, e admite, no máximo, verdades menores, transitórias, porque ao tempo em que possibilita um prazer diante dos riscos da existência, reconhece a fragilidade e o limite do humano (2009, pg.84).

Parecia ser um riso de humor ainda que estivesse mesclado a um certo nervosismo, uma reação que adveio da surpresa, como se existisse por defesa, um riso coletivo como um gesto social, como se tal reação pudesse redirecionar a atenção daquela cena ainda tão exótica dentro do ambiente escolar. “Até o momento foi possível verificar que o riso produzido pela situação cômica contagia, é sempre o riso de um grupo” (VASCONCELOS, 2001, pg. 45), que apesar de ser em grupo parecia manifestar a falta “de”. Tal comportamento assemelha apontar para o gozo, entendendo aquilo como uma espécie de rejeição momentânea. Estavam ali, riso e arte produzindo sentido juntos no espaço escolar.

Relacionei as contribuições discentes e suas mudanças de perspectivas ao longo do trimestre com a obra *A reencarnação de Santa Orlan* da performer ORLAN<sup>7</sup>. ORLAN, nome que não se denomina nem como masculino, nem como feminino é uma artista que radicaliza o seu fazer em arte, vai contra os valores estéticos vigentes, procurando sempre novas formas de expressão. Mostra-se atuante no campo artístico da performance desde a década de 60, mas foi na década de 90 que a artista reiterou sua grande capacidade provocativa e jogou com a mutabilidade do corpo, realizando interferências diretas como processos cirúrgicos em seu rosto transmitidas ao vivo para galerias e museus de arte. Tais procedimentos são devidamente registrados em fotos e vídeos para sua circulação na internet, concomitante a isso a artista faz a utilização de textos escritos como reivindicação e produção de novos enunciados, enfatizando o procedimento cirúrgico. A pesquisadora Salette Marchi aborda o trabalho da artista na cena contemporânea e traz possíveis características das obras de Orlan, ainda que estes não sejam elementos fechados ou definidores de seu trabalho:

Eles trazem como resultado final não somente uma imagem corporal inadequada, transgressora, quando seu próprio corpo é profundamente exposto e subvertido como lugar de contestação, sobretudo a condição de exploração do corpo feminino como objeto (MARCHI, 2009, pg. 49).

Com esse movimento ORLAN provoca, principalmente, a construção de um corpo feminino aberto como embate e discussão política potente o bastante, capaz

<sup>7</sup> Para conhecer o trabalho da artista, acesse o site: <http://www.orlan.eu/>

de deslocar-se de si, reinventando-se. A partir daí é capaz de instigar inúmeros questionamentos, subvertendo convenções sociais pré-estabelecidas, comportamentos e linhas estéticas pré-determinadas no contexto social recorrente, indo contra às padronizações.



**Figura 13.** La Ré-Incarnation de Sainte Orlan (1990)

Fonte: Foto extraída do site da artista.

A artista, influenciada por Marcel Duchamp, faz de si um corpo híbrido como crítica ao Estado, manifesta atitudes de impacto transgredindo ocorrências históricas presentes no corpo feminino estereotipado. Diante de tais transformações a artista comenta em entrevista como encara o corpo afirmando que é capaz de adorar o pâncreas e acha a linha do fêmur excitante. Tanto a obra em destaque de ORLAN quanto o tipo de olhar da turma do 9º ano apresentaram alterações que saltam aos olhos: a artista por expor suas transformações corporais sem escrúpulos, os alunos por transformarem seus olhares diante da experiência estética na escola. Seria a força desejante das distintas realidades? “O desejo nunca é uma energia pulsional indiferenciada, mas resulta ele próprio de uma montagem elaborada, de um engineering de altas interações: toda uma segmentaridade flexível que trata de energias moleculares (DELEUZE, GUATTARI, 2008)”. Dessa maneira, inserido no campo social, seja de qual modo for, o desejo constitui, reloca, ganha ênfase, pois será sempre antônimo de impotência ou impossibilidade, já que não tem nada a ver com falta. Desejo é criação, é reinvenção é produção de agenciamentos.

Ao terminar a ação performática em sala de aula, em seguida vejo braços levantados e palavras que atropelam umas as outras na ânsia de querer expor o que lhes tocou. Aluno1= *Parecia que tu estavas chamando as pessoas que tinham morrido, sei lá. A senhora chamou um monte de gente, um monte de nome ali e então parecia que um monte daquelas pessoas tinham morrido e depois a senhora tentou se matar, como se fosse a dor deles.* O aluno remeteu aos nomes ditados no momento da ação, a nomes de pessoas que supostamente, já haviam partido, não especificando, como havia acontecido estas mortes e, após repara: *“depois a senhora tentou se matar, como se fosse a dor deles”*, como se fosse insuportável a brutalidade da perda. O aluno destaca também o suicídio dessa pessoa que presenciou determinada fatalidade, a morte de outrem, e que busca extirpá-la, mediante sua própria aniquilação. Orlan ultrapassa o individual no próprio corpo. Seu corpo mutante busca superar seus limites recriando-se, rematerializando-se, a artista encarna, talvez, a dor da busca do ideal de beleza atual, através de procedimentos invasivos. Emerge desse processo, um corpo que não é exclusivamente seu, é um corpo que comunica também o mal estar coletivo, provocando o imaginário e estabelecendo possíveis aproximações com o surreal. O corpo da artista é principalmente espaço de combate com forças dominantes que conformam nossa percepção, modos de sentir e viver. A performance de Orlan agencia estética e política, produz rizoma, na medida em que extrapola os contornos da história e as formas atuais de vermos. Deleuze e Guattari (1995) falam da importância de: *produzir inconsciente* e, com ele, novos enunciados, outros desejos: o rizoma é esta produção de inconsciente mesmo.

Em seguida, em uma outra colaboração, mais vozes se fizeram presentes e mesclaram distintos pontos de vista: Aluno2= *Porque a senhora estava se medindo?* E então um outro aluno respondeu. *-Eu tenho uma ideia, que a senhora não se encaixa nas medidas da sociedade.* E uma outra emendou: *Que a sociedade diminui os professores.* Diante de tais colaborações pude ver o seu olhar vendo na ação que eu oferecia, uma problematização da nossa realidade social e escolar, para as quais deixei apenas pistas. Parece que a performance os indaga na medida em que indagam sua experiência mesma.

Aluno3= *Tu visse que mudou as nossas opiniões? Antes a gente só falava que era loucura, a gente só ficou rindo, agora tem outras referências, o nosso ponto*

*de vista mudou.* O aluno vê a transformação perceptiva da turma, da 1ª para a 2ª performance apresentada no espaço da sala de aula. Novo sentido foi afirmado e outras leituras passaram a ser realizadas; ampliando a capacidade de multiplicar os olhares diante da cena apresentada pela segunda vez, todos ali eram outros, eram muitos. Segundo Deleuze e Guattari, o que importa é: “Não chegar ao ponto em que não se diz mais EU, mas ao ponto em que já não tem qualquer importância dizer ou não dizer EU. Não somos mais nós mesmos. Cada um reconhecerá os seus. Fomos ajudados, aspirados, multiplicados” (1995, pg.10). Uma transformação coletiva sustentada pela colaboração e voz de cada um presente na sala de aula. Um movimento ocorrido durante a trajetória de ler, escrever, ver, pensar e viver *Performance Art*, proposta por mim. Isso é processo de formação a partir do oferecimento de experimentar “com”. Ampliação, multiplicação, transformação da percepção. Esta é a dimensão pedagógica da arte performática que pergunta e se deixa perguntar, que se alia a questões do atual.

Logo, dentro dessa mesma linha trago o auxílio de mais um aluno que abordou: Aluno5 *O bom da senhora, é que, os professores exercitam a parte educacional da gente, a educação acadêmica da gente e a senhora exercita a educação emocional, eu achei muito legal.*

El modo de hacer de la pedagogia tiene como su materia y objetivo mismos la percepción y las formas de figuración en las que consiste el sujeto educado, el sujeto perfeccionado político-culturalmente. Por eso, el sujeto educado según las políticas públicas se torna, ante todo, precondition para la vida pública. Y donde se dice participación y vida pública se toca, de muchas maneras, una cuestión crucial de las políticas de formación modernas y contemporáneas, que es la autonomía del sujeto educado (FARINA, 2005, pg.316).

Parece-me que professor e artista agem, não somente como mediadores, mas como “atores” interventores, capazes de arrebatam corpos, seja na sala de aula, no museu, no teatro ou na rua, tornando-os, quem sabe, problematizadores e indisciplinados. A partir do momento em que a professora-artista instiga toda sorte de sensações também provoca comportamentos que em situações cotidianas seriam inusitados nessa sociedade que se mostra, na maioria das vezes, rígida e adormecida. Isso expressa que, há muitos anos comportamentos se repetem e que ao propor algo fora do tradicional corre o risco de oprimir e agredir quem está presente.

O riso que apareceu como uma fonte de perguntas sobre seus próprios

incômodos nas cenas apresentadas no espaço escolar, mostrou ser um meio daquilo que é capaz de se reconhecer e fazer relações, ao mesmo tempo sai do padrão e é exposto como comportamento repetitivo, similar, clichê ou familiar já que está sendo relacionado com uma outra referência do âmbito humano. O riso coage, o corpo desloca, a arte propõe, a escola reprime, a política desafia e, ao mesmo tempo, tudo isso pode mudar em questão de segundos não sendo mais. Tudo se depara em uma mesma situação, uma cena que se desenrola em poucos minutos e faz sair da zona de conforto, daquilo que é dado na sala de aula.

A vida exige dos corpos que os mesmos sejam maleáveis, atentos e flexíveis em relação às oportunidades e aos obstáculos que a eles se apresentam. O ser vivo será tão mais eficaz e potente quanto melhor puder lidar com essas adversidades e oportunidades. (JÚNIOR, 2014, pg.3)

A experiência estética que subverteu o olhar dos alunos também ampliou perspectivas fazendo relacionar com questões além daquelas dadas no dia a dia no espaço da sala de aula. O mesmo acontece com as obras de ORLAN, o convencional se distancia, o antes impensável é tornado possível, há uma revolução no olhar do público. Para isso vale considerar o estado desejante em ambos os casos que partem de agenciamentos construídos em um conjunto movente, superando-se e produzindo realidades.

#### 4. COM ELES APRENDI...

corpo-arte

corpoema

corpografia

corpo-pistas

corpotexto

corplot

corpo-corpo

corpaixão

corpotência

Corprodução

Corproduto

corpontuação

corpoespaço

corpo(rificado)

(In)corpo(rado)

Corpo(ração)

Corpo(a)corpo

e tantos outros corpos que podem vir a surgir durante este percurso...

O corpo performático já encarnou diversas experiências da década de 60 até aqui. O corpo futurista, manifesto desnudo para quem quisesse assisti-lo. O corpo-Dadá em cabarés ensandecidos, o corpo-surreal em que o mundo do inconsciente e o mundo dos sonhos brincavam de compartilhar momentos... Este labirinto que é a *Performance Art* foi e permanece palco de tentativas inusitadas de resistência e transgressão que a acompanha, como pudemos ver, com o passar dos anos.

O corpo performático é o próprio acontecimento em ação. Até aqui todos os caminhos procedem de um corpo no espaço-tempo, corpo este que emana vibrações; os caminhos, agora outros, são borrados por experiências que o modificaram. Durante esta trajetória, passo a ser um corpo escritor, inventor de um vocábulo que se dá também de maneira provisória, efêmera, que se arrisca nas linhas do mapa, na folha do caderno, na insistência do que não se acaba. Tomar-se de si, quando a obra levanta questões que fogem do óbvio, violando aquilo que já está dado. Este corpo escritor mostra-se capaz de produzir em si e por si outros discursos e manifestações pulsantes exibindo um perfil coletivo, serpenteando possibilidades para reinventar-se nos meios em que se inseria, sempre disposto a contagiar-se pelo que ainda está por vir.

A experiência com o desconhecido faz a mudança perceptível, a surpresa é uma constante em cada frase de movimento apresentada ao silêncio. Com isto, percebo que costumamos lidar com muitas informações no nosso dia a dia, porém uma ínfima parte têm a capacidade de transformar nossa maneira de pensar a ponto de escavar novos ângulos a serem vistos. Ao valer-me da *Performance Art* como elemento problematizador no espaço da sala de aula, verifico uma possível capacidade de mutação de certos momentos em experiência. Para Larrosa:

A 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 (LARROSA, 2001, pg. 24).

Ao jogar-me na tentativa de criar a partir de minhas experiências, detectei um movimento de contaminação, ocasionando momentos ápices no diálogo entre a

professora-artista e as turmas, despertando a sensibilidade de ambas as partes, professora-artista e plateia. Tal proposta causou espanto, afetações, revolta, imparcialidade e tantas outras reações as quais mostravam estar imbricadas à memória cultural-coletiva do público vulnerável a ação artística naqueles momentos. Ali professora-artista e espectador estiveram frente às suas próprias capacidades de se transformar.

Em meio a tantas pistas passo a notar que este corpo performance-rizomático, mostrara-se, em tantos aspectos da cena, capaz de se desdobrar em vários outros; não havia um padrão, havia sim, uma vontade de experimentar. Existia certa vontade de gozar da capacidade implacável de criar. Rupturas, proliferações, desbloqueios, todas as ações culminavam nesse corpo-obra ávido de invenção que escolheu o espaço escolar para se reinventar. Devaneei que esse corpo fosse traçado por linhas que se tramavam, sem saber ao certo onde começavam ou terminavam.

O corpo performático foi capaz de transbordar deixando escorrer tentativas, gestos e ações ao longo do processo, tamanha sua desenvoltura, quando se encontra em ação. Durante a elaboração, tanto de seu planejamento quanto de sua fazedura, exigiu-se demasiadamente do corpo, deixando de estar em minha posse, apenas. Assim o envolvimento com o público foi fundamental para que essa transição ocorresse, segundo o filósofo José Gil, diante dessa situação:

Forma-se um corpo único: então eu digo que <tenho o corpo do outro em mim> ou: <a minha consciência do corpo é consciência do corpo do outro (que é também o meu corpo)>. Em suma, cada corpo em osmose inicia um processo de captura de outros corpos, o que implica um devir-outro (GIL, 2001, pg.154).

Devires rondaram a todo tempo, o câmbio de energia entre os corpos que estavam na sala. Não foram à toa tantas reações, expressões pelos alunos. Trata-se então de revirar, desfolhar esse plano que é o corpo, fazendo com que sejam alavancadas maneiras de pertencer a um determinado espaço-tempo. O novo aparecia como combustível para impulsioná-los a outros lugares de si ainda não habitados naqueles perfis adolescentes. Temos aqui nada menos do que corpos em movimento, a partir disso o corpo performático foi acometido pelo desejo, num continuum de intensidades. Eu, como professora-cartógrafa, acabava por investigar com eles, a mim mesma e, passagens de minha vida, naquele lugar, vinham à tona, contribuindo para o processo de composição da obra, sendo articulados aos

acontecimentos externos e as interferências dos alunos. As respostas e sugestões aconteciam ali, não apenas com palavras, mas com pistas que percorriam todo o corpo (discente) e deslocavam-se ao meu encontro.

Afinal, pôde a Performance Art se tornar um agente problematizador- de mim, do outro, do coletivo, dos nossos dias, sendo proposta dentro do espaço escolar no qual estou inserida? Como?

O que arrisco dizer é que existiu uma canalização e escoamento de tensões no espaço performático, um resvalar das energias emergidas durante o momento da cena, criando um espaço problematizador das forças e relações políticas dentro e fora da escola. Por seu caráter múltiplo e aberto, a proposta ofereceu a cada apresentação novos encontros e todos os “entres”, da comunicação dos corpos foram propulsores da produção de sentido com a cena.

As frases de movimento que desencadearam reações, permitiram que os alunos estabelecessem relações diversas, entre o cenário político mais amplo e questões vividas na sua comunidade e escola. Em pensamentos altos, concomitante à ação, muitas vezes perguntava-me sobre a importância daquela proposta, se aquilo fazia ou não diferença naqueles espaços celulares, bem como naquele espaço estudantil. Lembro-me de uma fala de Fuganti <<http://escolanomade.org/>> que diz: “a educação é uma máquina de matar o corpo”. Então ao manter tal questionamento como uma problematização em mim, percebi que o fato de querer afetar, de alguma maneira, aqueles que por muitos anos foram “educados” para obedecer, seguir regras reproduzindo comportamentos para fora dos muros escolares, poderia fazer diferença. Iniciava com um querer que não cabia em mim, com uma intenção de movimento, um diálogo íntimo com o que desconheço. Compreendi que:

Ver do interior é antes de mais nada projectar todo um sentir do corpo no espaço, no espaço interior: é abrir este último, segundo as forças e os afectos que transportam o movimento. Ao mesmo tempo, projecta sobre este espaço não um corpo ou membros em movimento, mas o próprio movimento que abriu o espaço e que se confunde com o *movimento do exterior visto do interior*: daqui resultam linhas ou planos em movimento (GIL, 2001, pg.166).

Tais linhas ou planos em movimento, como trazidos pelo autor, mais do que enriquecer, atuavam ali como componentes transformadores do corpo mesmo, ou seja: o corpo instigado como modificador de si. Mas como? Via corpo inteiro, via órgãos, via fala, via desacomodação do sensível, via pensamentos de movimento.

Essa inteireza da exposição, a qual me propus deixava pistas no espaço apanhadas, de alguma maneira, pelos presentes. O movimento que eles geram em suas formas de perceber e pensar é propriamente formador no sentido que pede com que se produza alguma referência com ele.

Desprender-me de mim foi indispensável para que a minha sensibilidade fosse aguçada com afinco, para que os movimentos cinestésicos tomassem uma forma válida para o trabalho e não fosse somente uma informação passageira. Perder-me de mim foi substancial para que a proposta acontecesse, assim as frases de movimentos viam-se mescladas sem uma organização lógica. Como visto no capítulo 5., parece-me que alguns alunos conseguiram relacionar a performance com questões presentes em seu entorno, como fatos do cotidiano relacionados à família, à escola, à política, à economia, às catástrofes, bem como aos diversos tipos de violência: contra mulher, contra professor, contra aluno, contra os pobres e tantas outras indagações que estavam contempladas nas entrelinhas do que foi exposto pelo corpo discente. Para isso, entendo que foram fundamentais as rodas de conversa ocorridas ao final de cada apresentação. Ali, eu me enxergava habitada por tantos outros “eus” presentes na cena. Uma força ativa estava em meu entorno a todo momento da performance e mais do que provocar, em uma porcentagem final, percebo que fui mais provocada. Aderências e resistências dançavam por entre tripas, alunos e tijolos, um mapa não parava de ser traçado, as forças se renovavam e lá ia eu me revirar em outra diferente de mim. O mergulho dava-se, na maior parte das vezes, pelo lado de dentro, era um passeio que precisava ser realizado constantemente, pois se criavam novas possibilidades de vida em mim, pelos outros. Tudo isso, me faz compreender melhor o trecho de José Gil que afirma: “se a consciência pode viajar no interior do corpo, é com o fim de construir um mapa desse espaço interno. Não como um espelho que reflecte uma paisagem, mas como uma topografia dos trajectos e dos lugares da energia” (GIL, 2001, pg.132).

A performance na escola seguiu muito mais um *feeling*. Sempre tive a sensação de muito mais aprender do que ensinar no espaço escolar e essa proposta pareceu-me constatar essa sensação. Os alunos e professores sendo cocriadores da performance em aula, foram também militantes do espaço público no qual atuam. A arte da performance foi elencada para perturbar jovens mentes pensantes e assim o fez. As colaborações conseguiram perambular por entre o dito e o não dito,

tramando um mapa que ganha caminhos não óbvios, porém dialogam tanto quanto os que parecem já estar estabelecidos. Percebi a forma com que não descartavam possibilidades surgidas em pensamentos flutuantes, assim, quase sempre, a vergonha era vencida. Mal sabem eles que aquele “eu acho” já era algo “encontrado” e não algo puramente enfadonho. De fato, a cena foi delineada com mais momentos de tensão do que de alegria, talvez por isso, tantas referências carregadas de significados densos e opressivos. O fato é que o entrelaçamento estava feito e eu já não conseguia mais distinguir o que era uma problematização hegemonicamente minha ou advinda deles, partindo do pressuposto que todas elas se faziam imprescindíveis naquele espaço criado para fazer pensar.

Finalmente, acredito que não há um método que dê conta de tudo o que vivi nesse meio tempo de aprofundamento de mim mesma segundo uma pesquisa inserida no âmbito escolar. Pode haver um método que contemple partes ou elementos os quais se faziam presentes em todos os momentos vividos. Mas a vida mesma mostrou dispensar um método.

## REFERÊNCIAS

BANES, Sally. **Greenwich Village 1963**: avant-garde, performance e o corpo efervescente; Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

BASQUES, Messias. **O riso como expressão de um modo de entendimento**: do bergsonismo à antropologia. *Scientia e Studia*, v 9, n.1, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ss/article/view/11250>>. Acesso em: março/2017.

BERGSON, Henri. **O Riso**: ensaio sobre a significação da comicidade; Tradução de Ivone Castilho Benedetti. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

COHEN, Renato. **Performance como linguagem**: criação de um tempo-espço de experimentação. São Paulo: Perspectiva, 1989.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que se Transcria em Educação?** Porto Alegre: Supernova, 2013.

CORSINO, Luciano Nascimento; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e. **A ocupação como processo de descolonização da escola**: notas sobre uma pesquisa etnográfica. *Educação Temática Digital*, v 19, n.1, jan./mar. Campinas, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647751>>. Acesso em: março/2017.

DELEUZE & GUATTARI. "Como criar para si um corpo sem órgãos". In **Mil Platôs**. Vol. 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. "Postulados da Linguística". In: **Mil Platôs**. Vol.2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira et alli. São Paulo: Ed.34, 1995

\_\_\_\_\_. "Rizoma". In: **Mil Platôs**. Vol.1 Tradução de Aurélio Guerra Neto et alli. São Paulo: Ed.34, 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é a Filosofia?** Tradução Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. 3ª edição, Editora 34!, 1991.

\_\_\_\_\_. **O abecedário de Deleuze**. Transcrição integral do vídeo, para fins exclusivamente didáticos. 1988.

\_\_\_\_\_. **Kafka**: Por uma literatura menor. Tradução de Júlio Castagnõn Guimarães. Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda, 1977.

DIAS, Alexandra Gonçalves. **Performance**: Movimentos. [artigo científico] Disponível em: <<http://www.portalabrace.org/vcongresso/textos/territorios/Alexandra%20Goncalves%20Dias%20-%20Performance%20Movimentos.pdf>>.

FABIÃO, Eleonora. **Programa performativo**: O corpo em experiência. [artigo científico] Disponível em: <<http://gongo.nics.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/viewFile/276/256>>

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Práticas de ensino de dança na escola básica**: Primeiros passos da pesquisa. [artigo científico] Disponível em:

<<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2015-13.pdf>>

FARINA, Cynthia. **Vida como obra de arte:** Arte como obra de vida por uma pedagogia das afecções. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Art, Cuerpo y Subjetividad:** Estética de la formación y pedagogia de las afeciones. Tese (Doutorado em Teoria e História da Educação). Universitat de Barcelona, Barcelona, 2005.

FERRAZ, Wagner de Angeli. **O riso:** da loucura à clínica. [artigo científico]. Disponível em: <<http://www.circulopsibahia.org.br/n10a15.pdf>>

FUGANTI, Luiz. **Agenciamento.** Escola Nômade de Filosofia. Disponível em: <<http://escolanomade.org/>>

GALHÓS, Claudia. **Pina Baucsh:** Sentir mais. Alfragide - Portugal: Publicações Dom Quixote, 2010.

GIL, José. **Movimento Total:** o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2001.

GLUSBERG, Jorge. **A arte da performance.** São Paulo: Perspectiva, 2005.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance:** do futurismo ao presente. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HUELSENBECK, Richard. **En Avant Dada:** El club Dadá de Berlín. Barcelona: alikornio, 2000.

JÚNIOR, Jorge Piaia Mendonça. **O riso e a ordem social.** Ensaio sobre a teoria de Henri Bergson sobre o riso e o cômico.[artigo científico] Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/semanadefilosofia/XIII/13.pdf>>

KASTRUP, Virgínia. et al. **Pistas do Método da Cartografia:** Pesquisa intervenção e Produção de Subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2015.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência.** [artigo científico] Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>

MARCHI, Salette Mafalda Oliveira. **Presenças do corpo feminino na arte:** aproximações a partir de Orlan. Dissertação. (Mestrado em Artes Visuais) - Centro de Artes e Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009.

MORHY, Anete de Souza. FERREIRA, Jaqueline Vieira. **Cálice:** a música e as relações de poder [artigo científico] Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/norte2007/resumos/R0053-2.pdf>>

MOSÉ, Viviane. Café Filosófico. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=hRfZLQrAt5A>>

ORLAN. Disponível em: [www.orlan.net](http://www.orlan.net).

PEREIRA, Sayonara. **Rastros do Tanztheater no Processo Criativo de ES-BOÇO:** Espetáculo cênico com alunos do Instituto de Artes da UNICAMP. São Paulo: Annablume, 2010.

RATTO, Cleber Gibbon; GRESPAN, Carla Lisbôa; HADLER, Oriana Holsbach. **Ocupa 1º de maio:** ciberdemocracia, cuidado de si e sociabilidade na escola. Educação Temática Digital. v 19, n.1, jan./mar. Camoinas, 2017. Disponível em:

<<http://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647751>>. Acesso em: março/2017.

SANTOS, José Mário Peixoto. **Breve histórico da “performance arte” no Brasil e no mundo.** [artigo científico] Disponível em:

<[http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze\\_mario.pdf](http://www.revistaohun.ufba.br/pdf/ze_mario.pdf)>

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A Formação do Artista da Dança.** Campinas: Papirus, 2006.

VASCONCELOS, Beatriz Palhano de Jesus de. **Só dói quando eu rio.** Um estudo psicanalítico sobre o cômico, o chiste e o humor. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Programa de Pós Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

## APÉNDICE