



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE INOVAÇÃO E TECNOLOGIAS APLICADAS A ENSINO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO
EM METODOLOGIAS DE ENSINO SUPERIOR MESTRADO PROFISSIONAL EM
ENSINO

MARÍLIA NAVEGANTE PINHEIRO

**SENTIR E PENSAR A PERFORMANCE – PERFORMAR O
PENSAMENTO: diário e sequência de orientações para aprender
a aprender a partir da Performance**

BELÉM
2022

MARÍLIA NAVEGANTE PINHEIRO

**SENTIR E PENSAR A PERFORMANCE – PERFORMAR O
PENSAMENTO: diário e sequência de orientações para aprender
a aprender a partir da Performance**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino
Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias
Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal
do Pará, como parte das exigências para obtenção do
título de Mestre do Mestrado Profissional.

Orientador(a): Maria Ataíde Malcher.

BELÉM
2022

N323s Navegante, Marília.

Sentir e pensar a performance - Performar o pensamento :
diário e sequência de orientações para aprender a aprender a partir da
Performance / Marília Navegante. Belém: UFPA, 2022.

—132 f. il. color. : + Diário *Todos Somos Performers*

Orientador(a) Prof. Dr.a Maria Ataíde Malcher (Mestrado) –
Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior
Belém, 2022.

Acompanhado do “Diário *Todos Somos Performers*”.

1. Performance. 2. Experiência. 3. Ensino. 4. Diário. 5.
Processo Autoformativo. I. Título. II. Título: *Diário Todos Somos
Performers*.

C.D.D. 370.18

MARÍLIA NAVEGANTE PINHEIRO

**SENTIR E PENSAR A PERFORMANCE – PERFORMAR O
PENSAMENTO: diário e sequência de orientações para aprender
a aprender a partir da Performance**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino
Superior do Núcleo de Inovação e Tecnologias
Aplicadas a Ensino e Extensão da Universidade Federal
do Pará, como parte das exigências para obtenção do
título de Mestre do Mestrado Profissional.

Orientador(a): Maria Ataíde Malcher.

RESULTADO: (X) Aprovado () Reprovado

DATA: 24/08/2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Maria Ataíde Malcher

Prof.^a Dr.^a Maria Ataíde Malcher (orientador(a) – PPGCIMES/UFPA)

Sílvia Marques

Prof.^a Dr.^a Sílvia Marques (examinador(a) externo(a) – UNIFAP)

Fernanda Chocron Miranda

Prof.^a Dr.^a Fernanda Chocron Miranda (examinador(a) interno(a) – PPGCIMES/UFPA)]

Suzana Cunha Lopes

Prof.^a Dr.^a Suzana Cunha Lopes (examinador(a) interno(a) – PPGCIMES/UFPA)]

BELÉM
2022

A mim, que saí desse processo *trans-formada*.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço as parceiras de alegrias, tristezas, dificuldades e conquistas Juliane e Mayara, as quais pararam muitas vezes suas próprias performances cotidianas para ajudar-me não só oferecendo auxílio com textos, leituras, ideias, entre outras responsabilidades... Mas, principalmente pelos ouvidos atentos, as noites não dormidas, os silêncios, a partilha de tudo o que nos rodeia. Sem vocês eu não teria suportado coisas, vencido outras, tampouco finalizado essa etapa que para mim sempre foi muito importante. Também peço desculpas pelas agonias, dias quase infindáveis de mau humor, desânimo, cansaço, dores, limitações, ansiedades. Eu amo cada uma de forma singular e honesta.

À minha orientadora, Prof.a Dr.a Maria Ataíde Malcher pelas orientações, cuidado e pela paciência que teve com meu trabalho mesmo com as dificuldades surgidas ao decorrer deste processo de feitura da dissertação e do produto/processo educacional.

Ao grupo de amigos que pude fazer no decorrer do mestrado, Henrique, Mônica e Layane, pelo respeito, predisposição, apoio, e pelo encanto de sempre esperar uma performance vinda dos meus trabalhos mesmo quando não era a intenção. À turma de mestrandos 2020 conhecida como a “turma da pandemia” que mesmo com todas as dificuldades encontradas buscaram força e sabedoria para prosseguir e finalizar essa etapa.

Às professoras Fernanda, Marianne, Suzana e Silva Marques que foram capazes de se expor para vivenciar a experiência de meu trabalho em performance desde o início do mestrado passando pela qualificação até o momento da defesa final da dissertação.

Por último e sem dúvida não menos importante, a todos/as que passaram por mim e me afetaram de formas grandiosas nos últimos oito anos no campo da educação e do ensino de Arte na Educação Básica, meus queridos/as alunos/as compartilhar e sentir ideias com vocês com certeza foi uma *experiência* que me transformou para sempre.

[...] Quando eu leio a Kafka (ou a Platão, ou a Paulo Freire, ou a Foucault, ou a qualquer outro autor desses que são ou que foram fundamentais na própria formação ou na própria transformação) o importante, desde o ponto de vista da experiência, não é nem o que Kafka disse, nem o que eu possa dizer sobre Kafka, mas o modo como em relação com as palavras de Kafka posso formar ou transformar minhas próprias palavras. O importante, a partir do ponto de vista da experiência, é como a leitura de Kafka ou de Platão, ou de Paulo Freire, ou de qualquer outro pode ajudar-me a dizer o que ainda não sei dizer, o que ainda não posso dizer, ou o que ainda não quero dizer. O importante, desde o ponto de vista da experiência, é que a leitura de Kafka (ou de Platão, ou de qualquer outro) pode ajudar-me a formar ou a transformar minha própria linguagem, a falar por mim mesmo, ou a escrever por mim mesmo, em primeira pessoa, com minhas próprias palavras. (LARROSA, 2011. p. 10-11).

RESUMO

Costurei o caminho desta pesquisa relacionando-a diretamente às minhas memórias como estudante, professora, performer e pesquisadora. Nessa dissertação exponho o desenvolvimento de um processo educacional o qual consiste em uma sequência de orientações sistematizadas de performances, as quais estão contidas na materialidade de um diário destinando-se ao público docente no âmbito do Ensino Superior. Exponho também fragmentos de recorte feito entre os anos de 2014 a 2018 o qual trata da apresentação respectivamente de ações intituladas: Destrua este Diário (2014); Apedrejamento (2015); XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã (2017); Aulas Performáticas (2018), subsídios que me levaram a desenvolver uma sucessão de ideias e que inspiraram a proposta de produto educacional. Desse modo, o objetivo geral da pesquisa foi o de apresentar uma sequência de performances, ações organizadas na intenção de deflagrar experiências através de instruções que potencializem processos de aprendizagens em contextos formativos. Envolvida com a Linha de pesquisa Criatividade e Inovação em Produtos e Processos Educacionais (CIPPE) esta pesquisa objetivou também destacar o desenvolvimento do produto partindo metodologicamente da apresentação de rastros de performances, registros de memórias que visam ampliar a noção sobre a performance, processos de aprendizagens, de experiências com o corpo, bem como, articular e desenvolver além de reflexões, práticas sensibilizadoras para contextos formativos e/ou de formação. Assim, a sequência de proposições performáticas, ações que se organizam para deflagrar experiências através de instruções poéticas se montaram dentro da materialidade nominada: Todos Somos Performers. Estas proposições são orientações sistematizadas de ações performáticas e/ou performances as quais podem ser experimentadas, vividas e/ou sentidas no corpo de maneiras diversas. Recorri ao método biográfico com a perspectiva de justificar um processo de tomada de consciência pessoal em meio às ações e vivências que considero formadoras (NÓVOA; FINGER, 2014) integrando-as às perspectivas teórico metodológicas da pesquisa qualitativa e do método da montagem (HUBERMAN, 2016) em seus rituais cotidianos na intenção de responder a questão: *como constituir e desenvolver uma ação que deflagre experiências de ensino e aprendizagem em processos formativos, a partir da performance?* Subdivididas em quatro capítulos mais considerações finais buscou-se refletir o conceito de experiência (LARROSA, 2011) no decorrer da escrita como ponto de grande ênfase para repensar, performar pensamentos, práticas, saberes em processos formativos que culminem em percursos *transformativos* e *autoformativos*. Visto que este processo lampeja diversas possibilidades que partem do autoconhecimento a experimentos com o outro em ações simbólicas, estéticas, sensoriais, comunicativas. O que se propôs com o experimento vai desde comportamentos ordinários do cotidiano como andar, falar, tocar, olhar, até o desenvolvimento de outras performances que ritualizem ações diferentes da vida cotidiana, pois, são pensamentos em/com ação (SCHECHNER, 2012) em sua complexidade de montagens e desmontagens em um processo de gestos inacabados (SALLES, 2011) e construção de outros possíveis conhecimentos.

Palavras-chave: Performance. Experiência. Ensino. Diário. Processo autoformativo.

ABSTRACT

I sewed the path of this research directly relating it to my memories as a student, teacher, performer and researcher. In this dissertation I expose the development of an educational process which consists of a sequence of systematized performance guidelines, which are contained in the materiality of a diary intended for the teaching public in the scope of Higher Education. I also expose fragments of clipping made between the years 2014 to 2018, which deals with the presentation, respectively, of actions entitled: Destroy this Diary (2014); Stoning (2015); XVIII Arte na Escola Cidadã Award (2017); Aulas Performáticas (2018), subsidies that led me to develop a succession of ideas and that inspired the proposal for an educational product. Thus, the general objective of the research was to present a sequence of performances, actions organized with the intention of triggering experiences through instructions that enhance learning processes in formative contexts. Involved with the research line Creativity and Innovation in Educational Products and Processes (CIPPE), this research also aimed to highlight the development of the product, starting methodologically from the presentation of traces of performances, records of memories that aim to expand the notion of performance, learning processes, of experiences with the body, as well as articulating and developing, in addition to reflections, sensitizing practices for training and/or training contexts. Thus, the sequence of performative propositions, actions that are organized to trigger experiences through poetic instructions, were assembled within the materiality named: Todos Somos Performers. These propositions are systematized orientations of performative actions and/or performances which can be experienced, lived and/or felt in the body in different ways. I resorted to the biographical method with the perspective of justifying a process of personal awareness in the midst of the actions and experiences that I consider formative (NÓVOA; FINGER, 2014), integrating them with the theoretical and methodological perspectives of qualitative research and the montage method (HUBERMAN, 2016) in their daily rituals in order to answer the question: how to constitute and develop an action that triggers teaching and learning experiences in formative processes, based on performance? Subdivided into four chapters plus final considerations, it sought to reflect the concept of experience (LARROSA, 2011) in the course of writing as a point of great emphasis to rethink, perform thoughts, practices, knowledge in formative processes that culminate in transformative and self-formative paths. Since this process sparks several possibilities that start from self-knowledge to experiments with the other in symbolic, aesthetic, sensorial, communicative actions. What is proposed with the experiment range from ordinary everyday behaviors such as walking, talking, touching, looking, to the development of other performances that ritualize actions different from everyday life, as they are thoughts in/with action (SCHECHNER, 2012) in its complexity of assembly and disassembly in a process of unfinished gestures (SALLES, 2011) and construction of other possible knowledge.

Keywords: Performance. Experience. Teaching. Daily. Self-training process.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Esta é minha trilha, qual a sua? _____	25-26
Figura 2- Caminhos _____	29-30
Figura 3- Destrua este Diário (2014) _____	31-32
Figura 4- No espelho _____	33
Figura 5- Apedrejamento _____	35
Figura 6- Liberdade _____	36
Figura 7- <i>Frames</i> do documentário Arte na escola cidadã 2017 _____	37
Figura 8- Aula performática (a) _____	38
Figura 9- Aula Performática (b) _____	39
Figura 10- Trecho do Diário de uma aluna _____	42
Figura 11- Performance no refeitório _____	43
Figura 12- Espaços de performances _____	45
Figura 13- Performance Apedrejamento e Não mereço ser apenas mais um tijolo no muro_	46
Figura 14- Plano de aula performática para turmas de 3ª série do nível Médio _____	48
Figura 15- Fragmento I Aula Performática _____	49
Figura 16- Fragmento II Aula Performática _____	50
Figura 17- Capa do Protótipo I _____	52
Figura 18- Texto Poético _____	52
Figura 19- Dia 1 Sobre Eu _____	53
Figura 20- Dia 2 Atenção _____	54
Figura 21- Dia 3 Memória _____	55
Figura 22- Dia 4 Pensamento e Linguagem _____	56
Figura 23- Dia 5 Corpo Inacabado _____	57
Figura 24- Dia 6 O corpo ensina e aprende _____	58
Figura 25- Dia 7 Todos Somos Performers _____	59
Figura 26- Capa do Protótipo II _____	62
Figura 27- Quem sou eu _____	63
Figura 28- Sobre Andar _____	64
Figura 29- Sobre Olhar _____	65
Figura 30- Sobre Sentir _____	66
Figura 31- Sobre Ouvir _____	67
Figura 32- Seja Marginal Seja Herói _____	71
Figura 33- Marca Identitária _____	72
Figura 34- Abraço _____	73
Figura 35-Aspectos do Trabalho com a Performance _____	88
Figura 36- Releitura da obra Narciso de Caravaggio _____	90
Figura 37- Capa do livro e Instrução/partitura “Peça de tosse” (Yoko Ono) _____	95
Figura 38- Instrução/partitura “Pintura” _____	95
Figura 39- Etapas do produto/processo educacional _____	97
Figura 40- Esboços do diário (a) _____	99
Figura 41- Esboços do diário (b) _____	100
Figura 42- Esboços do diário (c) _____	101
Figura 43- Esboços do diário (d) _____	102
Figura 44- Capa do Diário – Experimento/teste _____	103
Figura 45- Proposição 1 _____	105
Figura 46- Proposição 2 _____	107
Figura 47- Proposição 3 _____	108
Figura 48- Proposição 4 _____	110
Figura 49- Proposição 5 _____	112

Figura 50- Proposição 6	113
Figura 51- Proposição 7	115
Figura 52- Proposição 8	116
Figura 53- Proposição 9	118
Figura 54- Proposição 10	120
Figura 55- SobreQR Code “Performance 3”	122
Figura 56- QR Code “Performance 1”	124

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- RASTROS DE PERFORMANCES: UMA INTRODUÇÃO	25
1.1 MARCAS, MEMÓRIAS E APRENDIZADOS: DE ONDE VEM A IDEIA DE UM PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL.....	27
1.1.1 Destrua este Diário.....	40
1.1.2 Apedrejamento.....	43
1.1.3 Experimentações em Arte: a Performance como meio de autoinvestigação das identidades para além do corpo.....	44
1.1.4 Aulas Performáticas.....	47
1.1.5 Protótipo I- Diário Sentir e pensar a performance – Performar o Pensamento.....	51
1.1.6 Protótipo II- Diário de (CRI) AÇÃO POÉTICA.....	60
CAPÍTULO 2- IMERSÃO E PERCEPÇÃO DO CAMINHO	68
2.1 PESQUISA QUALITATIVA.....	69
2.2 UMA MONTAGEM-BIOGRÁFICA.....	70
2.2.1 Rastros de Performance – documentos de um processo.....	74
CAPÍTULO 3- APONTAMENTOS TEÓRICOS: RECEITA OU EXPERIÊNCIA?	75
3.1 EXPERIÊNCIA.....	75
3.2 RECEITA.....	77
3.3 COSTURANDO: EXPERIÊNCIA-----PERFORMANCE-----APRENDER A APRENDER-----PROCESSO AUTOFORMATIVO.....	79
3.3.1 Performance.....	81
3.3.2 Diário: Forma e conteúdo.....	83
3.3.3 Produto ou processo educacional?.....	86
CAPÍTULO 4 – O CORPO ENSINA E APRENDE	91
4.1 SEQUÊNCIA DE AÇÕES BASEADAS NA PERFORMANCE.....	92
4.1.1 O que é um processo de proposições performáticas?.....	94
4.1.2 Etapas de desenvolvimento do produto/processo educacional.....	97
4.2 <i>TODOS SOMOS PERFORMERS</i>	98
4.2.1 Sobre Andar - Saindo de si, sentir a experiência.....	105
4.2.2 Sobre Olhar.....	107
4.2.3 Sobre Sentir.....	108
4.2.4 Sobre Ouvir.....	110
4.2.5 Corpo inquieto.....	111
4.2.6 Sobre “Eu”.....	113
4.2.7 Corpo Inacabado.....	114
4.2.8 Corpo sensível.....	116
4.2.9 O corpo ensina e aprende.....	118
4.2.10 Todos Somos Performers.....	119
4.3. APRENDENDO A APRENDER EM PERFORMANCE: AUTOFORMAÇÃO.....	121
REFERÊNCIAS	127

INTRODUÇÃO

Saibam que no decorrer do texto dissertativo existe um “eu” que marca presença. E quando esse “eu” no decorrer do processo não tinha mais fôlego para expor sua potência, exprimiu que não conseguiria de fato ofertar sua proposta de pesquisa sem antes admitir para si mesmo que precisava aprender alguns “nãos” em torno de seu próprio objetivo que era o de desenvolver um produto/processo educacional que fomentasse e/ou deflagrasse experiências do/no corpo por meio da Performance. Uma linguagem artística que por ser híbrida, ou seja, abarcar várias outras linguagens como a dança, a música, o teatro, as artes visuais etc. *dá forma, faz, acontece* no corpo do performer.

- Não, o diário – o qual aparece já no título da dissertação - não é o produto.

Isso se refere à tomada de consciência de que o produto é na realidade o que se dispõe nessa escrita como *proposições performáticas*, isto é, orientações sistematizadas de performances. Este produto é a essência daquilo que vem sendo construído ao longo dos oito anos desse “eu” professora/performer na Educação Básica e que atualmente vem direcionando seu olhar para o Ensino Superior na intenção de criar conectividade das experiências do passado (na escola) com as possibilidades de experiências no futuro (na Universidade).

É importante citar que se permeia esse campo porque a relação com a universidade se mantém viva devido à troca que alguns professores/as dos cursos de Artes Visuais e Teatro da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP continuam estabelecendo com esse “eu” docente e a escola ao conectar-se com a comunidade através de projetos de extensão, por exemplo, o qual através do curso de Teatro foi possível selecionar e orientar quatro estudantes (dois meninos e duas meninas) da Educação Básica por meio de bolsa ofertada pelo CNPQ, assim como, muitas aproximações com estagiários de ambos cursos na escola e convites para a participação em bancas de defesa do TCC, entre outros desdobramentos.

- Não, as *proposições performáticas* não são uma receita.

As proposições partem desse eu/performer que mostra como fazer e consequentemente viver uma experiência que potencialize em forma de processo o *corpo*, a *mente*, a *ideia*, o *conteúdo*. Foi pensando nesses quatro termos que as proposições nasceram, as quais foram cuidadosamente ponderadas para professores/as, sendo assim, as proposições se transformaram em um processo que tem como seu objetivo central fomentar formas diferentes de aprender a aprender enquanto se experiencia e/ou se vivencia práticas sensibilizadoras a partir do corpo.

Ao constituir e desenvolver esse processo para o contexto acadêmico necessitou-se especificamente expor fragmentos de um recorte feito entre os anos de 2014 a 2018 como professora da Educação Básica, e isso pode ser questionado por não expor e não trazer também fragmentos de experiências vividas no Ensino Superior, tendo em vista que, montar um produto educacional voltado para este nível depende de experiência teórica, prática, analítica. Porém, justifica-se desde já, que o caminho percorrido até aqui foi inverso porque sinaliza não um processo hierárquico de conhecimento que sai da Universidade até a escola, mas sim, um caminho que sai da comunidade para dialogar socialmente e culturalmente suas potencialidades com a Universidade, pois, são seus filhos que conquistam por meio de cotas ou não, dependentes de auxílios ou não, que mobilizam e carregam os desafios de serem alunos/as universitários em especial na região amazônica.

É claro que após esta trajetória será importante tomar fôlego para adentrar ao *campus* acadêmico levando em consideração um formato mais amadurecido das orientações já sistematizadas de performances. Sendo assim, concentrei aqui o que considerei relevante em torno da organização, da *montagem* de performances as quais contém a tentativa de expor um exercício autobiográfico e de experimentação de proposições elaboradas e sistematizadas dentro de um protótipo. Este protótipo que tem como materialidade o formato de *Diário* teve como base para a sua criação o que denomino de *rastros de performances* que são os documentos ou registros de um processo os quais foram selecionados do meu diário pessoal, e os protótipos I e II ensaiados ainda durante as aulas no mestrado (2020 e 2021) os quais foram voltados respectivamente para professores e professoras do Ensino Superior e alunos/alunas do Ensino Básico, pois, faziam parte dos dois contextos os quais estava inserida no momento.

- Uma cabeça bem feita vs uma cabeça cheia

Fazendo analogia ao subtítulo do livro de Edgar Morin *A cabeça bem feita: Pensar a reforma – reformar o pensamento*, exponho o título da dissertação: **Sentir e pensar a Performance – Performar o pensamento: diário e sequência de orientações para aprender a aprender a partir da Performance**. Inspirada pelo pensamento do autor ainda no período do mestrado profissional sob indicação de leitura de minha orientadora, comecei a descobrir e me encontrar na seara *complexa* tecida pelo autor quando me deparei no *Capítulo 2* nominado *A cabeça bem feita*, com uma referência ao filósofo francês Michel Montaigne que dizia: “[...] mais vale uma cabeça bem feita que uma cheia” (MORIN, 2003. p. 21). Em

outras palavras Morin expunha a reflexão sobre um *saber* que somente *acumulado* não gera nem dispõe de habilidades de seleção, organização, capacidade reflexiva que lhe dê *sentido*.

Dar sentido a todo o processo desenvolvido, bem como, organizar, selecionar e conectar fragmentos de um percurso de saberes e aprendizados não só acumulados, mas, desenvolvidos e experimentados no corpo foi e continua sendo um grande desafio. Pois, como estudante e professora/performer em meio às dinâmicas do ensino e da aprendizagem da arte na Educação Básica comecei ainda no primeiro ano de atuação a “[...] pensar o problema do ensino [da aprendizagem], considerando, por um lado os efeitos mais graves da compartimentação dos saberes e da incapacidade de articulá-los, uns aos outros [...]. Mais que isso, me inquietava o *saber* e/ou *estar informado/a* sobre muitas coisas, mas, ao mesmo tempo não perceber nenhuma mudança, postura, ação efetiva relacionada às problemáticas cotidianas e suas possíveis soluções.

Como afirma Larrosa (2011) haveria de fato uma relação – acúmulo - com os conhecimentos/saberes, mas desta relação **não** se daria qualquer *experiência* já que **não resulta** na *formação* ou *transformação* do que somos. Então, pensava diante das aulas de arte: “Consumimos arte, mas a arte que consumimos nos atravessa sem deixar nenhuma marca em nós. Estamos informados, mas nada nos co-move no íntimo”. (LARROSA, 2011. p. 13). Parafraseando o autor, também consumimos educação, ensinamentos, aprendizagens, metodologias diversas, mas, a educação, os ensinamentos, as aprendizagens e metodologias nos atravessam sem deixar – quase - nenhuma marca em nós. Ao final, estamos bastante informados, treinados, instruídos, mas, nada nos co-move no íntimo e nesse caso não saímos desse processo *formados* tampouco *transformados*.¹

Seguindo essa perspectiva, será que para produzir e materializar qualquer processo/produto educacional como parte de um percurso de formação no âmbito do Ensino Básico ou Superior deveria se pensar - antes de qualquer coisa - no fomento de uma relação de *experiência* entre sujeitos e produto/processo em questão? Se sim, de que modo isso poderia ser realizado? Como deflagrar estas *experiências*, ou seja, “[...] deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela [mídias educativas, livro didático, atividades de extensão, Guias, Material textual etc.] entrando e submetendo-nos a isso [?]”. (LARROSA, 2011. p. 13). Tudo isso na intenção de que algo nos *co-mova, forme e transforme no íntimo*.

¹ Larrosa provoca reflexões em torno de um *conhecimento que não é experiência* ao explicar que independente de sabermos muitas coisas, nem sempre estas nos modificam, ou seja, não resultam na transformação do que somos tampouco em nossa formação. Para o autor existe “[...] uma fronteira entre o que sabemos e o que somos, entre o que *passa* (e o que podemos conhecer) e o que *nos* passa (como algo a que devemos atribuir um sentido em relação com nós mesmos) (LARROSA, 2011. p.13)”. Nesse sentido, essa fronteira entre o que sabemos, o que somos, o que *se* passa, o que *nos* passa e entre o que passamos a saber e conhecer em processos formativos no âmbito Superior sugere-se que nem sempre o que se acumula se transforma em *experiência* como na perspectiva do autor.

Essa é minha deixa para um convite: entre nessa dissertação. Submeta-se ao que ela expõe, propõe, permita-se ser interpelado/a pelas páginas e o que elas transportam, pois, aqui trabalhei:

- Uma proposta de aprendizagem
- Uma proposta de ensino
- Uma proposta educativa
- Uma proposta performática
- Uma proposta de/com/para/em *experiência*

É aqui que me transbordo e me mostro com as falhas, desvios, imaginações, sensibilidades, percepções, afetos e afetações em meio a rituais diversos marcados em tempo/espaço específico.

Em performance e performaticamente iniciei o trajeto de tornar-me professora, por isso minhas vivências, experiências e narrativas pessoais aparecem na dissertação como o caminho mais honesto e viável para materializar e discorrer sobre um processo/produto educacional que só tomou forma completamente nas semanas finais da entrega/depósito desta pesquisa. Porque estar em Performance e agir performaticamente exigiu esforço físico e mental que ultrapassaram os limites do que eu pensava sobre corpo e mente em qualquer processo de estudo, pesquisa e produção científica. Mas, foi por estar em performance que descobri que “[...] só quando confluem o texto adequado, o momento adequado, a sensibilidade adequada, a leitura [...]” (LARROSA, 2011. p. 14) a prática, a materialização do produto/processo adequada é que tudo se torna experiência. E ao tornar-se experiência, ou seja, aquilo que passou e se passa em mim de acordo com Larrosa, pude vislumbrar e sentir que

[...] mostrar uma experiência não é mostrar um saber a que se tenha chegado (ainda que seja cuidadoso ao apresentá-lo como provisório, como particular ou como relativo). Mostrar uma experiência não é ensinar o modo como alguém tenha se apropriado do texto, mas como ele foi escutado, de que maneira alguém se abre ao que o texto tem a dizer. Mostrar uma experiência é mostrar uma inquietude. (LARROSA, 2011. p. 15).

É mostrar que o que se passou em mim não serviu para descobrir algo novo, mas sim, ter um novo olhar sobre cada pedaço e sobre o todo de mim, dos outros, do processo, bem como, perceber como ouvi e me abri a esse outro momento, a essa outra performance e sua efemeridade.

- Costurando o caminho das minhas memórias como estudante, professora, performer e pesquisadora

O que apresentarei nos capítulos seguintes nasceu de um arcabouço de incômodos, curiosidades, afetações, experiências, ideias imaginadas. Esse conjunto complexo de percepções e sentidos sempre convergiu para o campo da Educação. É por isso que alinhada aos desejos pessoais e as experiências que tocaram e constituíram parte significativa das minhas subjetividades dentro desse campo, que costurei o caminho dessa pesquisa relacionando-o diretamente às minhas memórias como estudante, professora, performer e pesquisadora. Essas memórias se tornaram imagens, registros que carregam em si os modos como consegui criar conexões e inscrições de momentos muito específicos. Foram elas que delineararam todo o processo investigativo, biográfico, heurístico, de experiência, em resumo: performático.

Ao entrar em contato com essas memórias pude compreender que, “[...] A imagem ultrapassa o tempo, e o anacronismo criou uma nova concepção de história, na qual o passado [virou] movimento [...] (HUPAYA, 2016. p. 114)”, as imagens registradas ultrapassaram o tempo e passaram a sugerir um diálogo entre passado, presente e futuro, onde, a memória, o tempo e o espaço ofereceram outra concepção da história, das experiências e aprendizados quando se fundiram em uma nova abordagem e modos de olhar, o que me levou a descoberta e feitura de outros movimentos, pensamentos e performances que inspiraram a feitura e materialização do produto/processo educacional.

Assim, nessa dissertação exponho o desenvolvimento de um processo educacional o qual consiste em uma sequência de orientações sistematizadas de Performances, as quais estão contidas na materialidade de um diário destinando-se ao público docente e discente – enquanto formadores e formandos - no âmbito do Ensino Superior. Trata-se de fomentar um processo que deflagre experiências no corpo enquanto este experimenta e experiencia o percurso de forma particular.

Edgar Morin no livro *A cabeça bem feita: repensar a reforma - reformar o pensamento* sinalizou para a necessidade de uma reforma de paradigmas que contribuam para o desenvolvimento de uma autonomia do espírito de busca, em outras palavras, sugeriu que o ensino, a educação permitissem a compreensão de quaisquer condições que possam ajudar na vida, pelo favorecimento do autodidatismo no sentido de nos tornarmos agentes de nossa própria aprendizagem exercitando um modo de pensar mais livre e comprometido com o planeta (MORIN, 2003). Nesse sentido, como seria pensarmos a educação, o ensino, a

aprendizagem e processos de formação *em performance*? Uma perspectiva que também provoca para esse *autodidatismo* quando propõe um processo para *aprender a aprender*. Foi aí que surgiram alguns desafios, pois, ao compor um *processo de experimentos com o corpo* para o âmbito da formação discente e docente os quais ainda em suas visões convencionais e formalistas reproduzem formatos, valores, processos formativos mais tradicionais, questioneiei: como contextualizar, desenvolver e validar um processo que se **contrapõe** ao pensamento que “[...] reduz o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e a não recompor; e a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento [?]” (MORIN, 2003. p.15). Para quebrar esse paradigma a educação, o ensino, a formação tem de ser entendida como uma performance que se ocupe de fomentar não um mero saber, mas sim, de criar uma cultura que favoreça a condição humana no caminho para um pensar mais aberto, livre, consciente em frente a própria vida (MORIN, 2003), contextualizando e englobando as subjetividades, as afetividades, as experiências vividas, as desordens e o caos a um processo que nos leve ao que Morin denomina de reforma do pensamento.

- Performance e experiência: *Rastros de Performances*

Nessa escrita exponho também fragmentos de um recorte feito entre os anos de 2014 a 2018 o qual trata da apresentação respectivamente de ações intituladas: *Destrua este Diário* (2014); *Apedrejamento* (2015); *XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã* (2017), *Aulas Performáticas* (2018). As imagens que trago desse recorte foram retiradas de seu contexto para significar e revelar outras nuances de detalhes que não foram tratados, nesse sentido, não “[...] servem apenas para comprovar, demonstrar ou ilustrar um argumento, são propositalmente fragmentadas e colocadas a serviço [...]” da dissertação (CADOR, 2012. p. 23) como um conjunto de aproximações com um processo prático, performático onde o corpo ativo, inquieto, sensível pode tanto aprender quanto ensinar. Indico ainda que de forma introdutória, alguns indícios dos caminhos percorridos, das ações empreendidas, subsídios que me levaram a desenvolver uma sucessão de ideias e que inspiraram a proposta de produto educacional.

Para isso, a Performance nessa dissertação deve ser compreendida como linguagem artística, bem como, uma lente que não só revela sua potencialidade metodológica do processo empreendido na pesquisa, mas também, como fonte provocadora e construtora de conhecimentos sociocultural, os quais, podem ser analisados através dos comportamentos

empreendidos em acontecimentos diversos do cotidiano onde o corpo é o centro (TAYLOR, DAWSEY et al. 2013).

Nesse sentido, busquei um cruzamento com as experiências pessoais, profissionais artístico-docente fazendo disso uma preparação e potencialização da educação através do corpo físico, da mente, do conteúdo e da ideia. Assim sendo, a pesquisa realizada dentro do Mestrado Profissional no Programa de Pós Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES) veio como uma oportunidade de apresentar e refletir sobre aquilo que considerei indissociável do meu processo formativo, movimentos pautados fortemente nas experiências vividas e sentidas no corpo, as quais se transformaram em memórias que causaram ressonâncias de diferentes aprendizados e conhecimentos construídos em grande parte coletivamente no campo do Ensino e da Aprendizagem da Arte. Desse modo, alinhada ao campo de pesquisa Criatividade e Inovação em Produtos e Processos Educacionais (CIPPE) esta pesquisa objetivou destacar o desenvolvimento do produto partindo metodologicamente da apresentação de *rastros de performances*: registros de performances e proposições vivenciadas entre os anos de 2014 e 2018. Fragmentos de memórias que visam ampliar a noção sobre a performance, processos de aprendizagem, de experiências com o corpo, bem como, articular e desenvolver além de reflexões, práticas sensibilizadoras para contextos formativos e/ou de formação.

Objetivei também que essas experiências, narrativas biográficas e performáticas, sinalizassem os desdobramentos e resultados que se apresentam no produto educacional o qual, passou de uma inspiração e um “[...] resultado de uma [e/ou várias ações] para se tornar uma proposição [...]” (CADOR, 2014. p. 47) que instigue e deflagre experiências no corpo. Fiz inferências sob a perspectiva de Cador² que explora no livro *Ainda. O livro como performance* “[...] um conjunto de obras que são performance e livro ao mesmo tempo” as quais tem em comum a “[...] noção de experiência e dependem da interação do corpo e do pensamento do público [...] de modo que qualquer pessoa possa ter em casa uma obra de arte, uma experiência estética portátil”³. Assim, a sequência de proposições performáticas, ações que se organizam para deflagrar experiências através de instruções poéticas se montaram dentro de uma materialidade nominada *Todos Somos Performers*. Estas proposições são orientações sistematizadas de ações performáticas e/ou performances as quais foram

² Amir Brito Cador “atua como professor de Artes Gráficas na graduação e como professor permanente do PPG-Artes da Escola de Belas Artes da UFMG. [...] Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Gráficas, atuando principalmente nos seguintes temas: livro de artista, publicações de artista, poesia visual e tipografia”. Retirado do currículo lattes. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2113943674181774>>. Acesso em: 02/03/2022.

³ Ibidem. (p. 25).

organizadas dentro de um *diário* e que podem ser experimentadas, vividas e/ou sentidas no corpo de maneiras diversas.

É nesse sentido que busquei apontar seu desenvolvimento, sua feitura ao longo do processo, visando expor além de sua relevância, quais rituais, gestos inacabados, movimentos contínuos podem ser potencializados em processos formativos, na autoaprendizagem, ou simplesmente em processos rituais cotidianos entendidos também como performances.

- Metodologia: aula performática, diário, montagens, exercício autobiográfico, experimentações e elaboração das proposições.

Recorri ao método biográfico com a perspectiva de justificar um processo de tomada de consciência pessoal em meio às ações e vivências que considero formadoras (NÓVOA; FINGER, 2014), integrando-as às perspectivas teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa e do método da *montagem* (HUBERMAN, 2016). Pois, os *rastros de performances* formaram o conjunto de subsídios que me ajudaram a explicar e justificar o processo de desenvolvimento do produto.

É por isso que metodologicamente busquei falar de dentro, de fora, de perto, de longe – em primeira e às vezes em terceira pessoa – o que você leitor/a certamente detectará, mas, entre contradições conceituais, confusões teóricas e minhas inconsistências ao longo da escrita (GOMEZ-PEÑA, 2013) saiba que levei em consideração que na pesquisa qualitativa as ponderações do próprio pesquisador/a suas atitudes, reflexões, observações, sentimentos e impressões do campo tornam-se dados em si mesmos (FLICK, 2009) constituindo parte relevante do trajeto. O que me possibilitou outro modo de imersão e sensação do caminho, pois, onde começou o que compreendo ser meu processo formativo e performático? Ainda assim, não é minha intenção construir uma narrativa de história de vida, posto que esses elementos tornaram-se frutos de um *processo de reflexão* que apareceu parcialmente com um início, meio e fim de um percurso seguido em um tempo específico.

É nesse sentido que justifico a apropriação do procedimento *biográfico* o qual implica fortemente que o/a pesquisador/a se comprometa nesse processo de reflexão que é orientado por um desejo pessoal na narrativa de “[...] um percurso heurístico visando ao universal por meio do singular, procurando o objetivo a partir do subjetivo, descobrindo o geral pelo particular” (FERRAROTI, 2014. p. 45), pois, são dos registros que partiram os elementos que me sensibilizaram e que considero ser a base que sustenta todo esse trabalho. O método biográfico nessa pesquisa também significou ser o instante em que me confrontei

buscando sentir além do estranhamento, as transformações mais ou menos profundas, as perdas e os ganhos, que me levaram a apreender sobre o que me mobilizou às possíveis adaptações frente às mudanças, até mesmo perceber se as evitei ou as repeti em meio aos acontecimentos (JOSSO, 2014).

- Por Montagem: reflexões teórico-metodológicas

Infirmo que epistemologicamente sigo as orientações da Performance a qual “[...] também constitui uma lente metodológica que permite analisar eventos [...] (TAYLOR, DAWSEY et al. 2013. p. 12)” dos mais diversos como no teatro, na dança, em rituais, aulas, processos formativos, ou seja, refletir sobre comportamentos que são compreendidos como convencionais ou adequados a uma ocasião específica. Em síntese, performances ora podem ser apreendidas como transmissoras de conhecimento social, cultural, por meio de comportamentos duplamente repetidos, ora podem provocar, desafiar, instigar a outras formas de expressão e experiências diversas com o corpo.

Com base no que Schechner tencionou a respeito de “[...] três linhas de estudo da performance enquanto: drama, estética e ritual para análise de fenômenos da performance (DAWSEY et al. 2013) fui tecendo uma abordagem que evidenciou a relevância da “[...] centralidade do corpo, assim como da memória, e das imagens do passado que no corpo se agitam (p. 25)” em seus rituais cotidianos na intenção de responder a questão: *como constituir e desenvolver uma ação que deflagre experiências de ensino e aprendizagem em processos formativos, a partir da performance?*

Há um esforço em revelar os reflexos de processos criativos com auxílio da *Montagem* (DIDI-HUBERMAM, 2016), um procedimento de conhecimento que buscou nesses fragmentos novas conexões para criação de outras ações, e que necessitou montar-se e desmontar-se (RODRIGUES; SCHULER, 2019) para propor novos percursos, pensamentos, performances. Acredito que ao estabelecer conexões e relações entre as imagens de experiências anteriores se podem descobrir, (re) criar e (re) significar posicionamentos, saberes, aprendizagens. Foi a partir das imagens de rastros de performances, ou seja, vestígios, fragmentos de um percurso produzido, experimentado por sujeitos em espaços e tempos diferentes, que se buscou uma compreensão do todo (SALLES, 2011).

Compreendi que a partir disso foi possível alinhar os saberes da *experiência* pela perspectiva Larrosa (2002); (2011), de Turner (1974) e outros artigos relacionados, como os escritos de Dawsey (2005); (2013) que ao encontrar afinidades entre Turner e Walter

Benjamin, explorou parte da ação e do drama social a partir da *antropologia da experiência e da performance*, ações que foram fundamentais para esta pesquisa, a qual se tornou um objeto com dimensões sensoriais de comunicação, de registro que em diálogo com a *Performance e Antropologia* de Richard Schechner (2012), resultou em um produto/processo para experiência na educação, com a educação, podendo também ser compartilhado e experimentado em outros ambientes e por sujeitos interessados na Performance e suas múltiplas faces.

Visto que, esse processo lampeja diversas possibilidades que partem do autoconhecimento a experimentos com o outro em ações simbólicas, estéticas, sensoriais, comunicativas, o que se propõe com os experimentos vão desde comportamentos *ordinários* do cotidiano como andar, falar, tocar, olhar, até o desenvolvimento de outras performances que ritualizem ações diferentes da vida cotidiana, pois, são *pensamentos em/com ação* (SCHECHNER 2012) em sua complexidade de *montagem e desmontagem* em um processo de *gestos inacabados* (SALLES, 2011) e construção de outros possíveis conhecimentos.

- Divisão dos Capítulos

O **Capítulo 1 – Rastros de Performance: uma introdução** expõe fragmentos, imagens de rastros⁴ de performances, o recorte de acontecimentos supracitados. Em meio às *imagens escritas* (CADOR, 2007) tentei compor um texto que se relacionasse com as imagens de modo que constituísse a apresentação de discursos, reflexões, exposição de ideias, evitando assim que as imagens servissem apenas de ilustração e/ou registros anexados ao final da dissertação. Ou seja, “As imagens, dependendo da posição que ocupam na página, fazem parte do discurso textual ou ilustram o que o texto indica, sem que exista necessariamente uma hierarquia entre os discursos verbal e visual” (CADOR, 2007. p. 13). Ou ainda, aparecem no corpo do texto como substituta de uma descrição ou informação verbal na intenção de complementar e estabelecer diálogos com o texto escrito. Para melhor compreensão, as imagens foram numeradas, legendadas e podem ser consultadas na lista de figuras nas páginas pré-textuais dessa dissertação.

Já no **Capítulo 2- Imersão e Percepção do caminho** tentei explorar entre reflexões teórico-metodológicas fundamentadas na abordagem qualitativa uma postura que permitiu olhar de dentro, de fora, de perto e de longe todo o processo exposto pelos rastros de

⁴ Alguns dos rastros de performances expostos na dissertação estão com os rostos dos sujeitos desfocados na intenção de proteger/resguardar suas identidades. As outras são de livre compartilhamento e circulação, as quais, foram retiradas do documentário de premiação direto do canal do Instituto Arte na escola cidadã no YouTube.

performances, posto que essa pesquisa de cunho biográfica e de *montagem* exigiu a organização de posicionamentos particulares junto aos conhecimentos e reflexões pautados nos autores/as estudados em todo o processo. Nesse sentido, essa dissertação foi uma investigação que partiu do particular e culminou - **entre** aproximações experimentais, empíricas, artísticas, docente, performáticas – em uma abordagem *costurada* a partir de fragmentos, pedaços selecionados e tratados aqui na intenção de (re)criar um outro corpo, sendo este um corpo feito com imagens, palavras, afetações que de tal modo mais do que apresentar um produto ao final salientou a importância de criar outras perguntas, estimular ações criativas, performar o pensamento, ou seja, criar rupturas, brechas, espaços diferenciados de troca, compartilhamento, aprendizagens.

No **Capítulo 3 – Apontamentos Teóricos: receita ou experiência?** dispus de algumas ponderações empíricas que reverberavam em meu inconsciente buscando relacioná-las as bases teóricas que foram estudadas no processo em torno da Performance. Tentei fomentar outras reflexões sobre *experiência* relacionando-a as perspectivas metodológicas apontadas, bem como ponderações a respeito de produto/processo educacional (RIZATTI et al. 2020) seus conceitos e aplicações à essa proposta tendo em vista que existe uma materialidade (forma/diário) e uma sequência de orientações sistematizadas de dez performances (conteúdo/orientações sistematizadas).

No Capítulo 4- **O corpo ensina e aprende**, busquei explicar, justificar e apresentar o produto educacional. Parti de ponderações a respeito das primeiras intenções ao construir um produto as quais se relacionam diretamente as minhas vivências enquanto professora, além de percepções e aprendizagens vividas com o contato com a Performance na escola. Perpassei pela exposição do que *é um processo de experiências com o corpo*, de como e porque a materialidade do *Diário* se tornou o espaço que carrega a sequência de performances. Mas, a ênfase desse capítulo está na exploração e apresentação da construção do produto intitulado ***Todos Somos Performers***, descrevendo e expondo o que ele é e o que pode vir a ser quando em contato com alguém. Destaco a partir daí as partes complexas de um todo, performances criadas e intituladas: *sobre andar; sobre olhar; sobre sentir; sobre ouvir; corpo inquieto; sobre “eu”; corpo inacabado; corpo sensível; o corpo ensina e aprende; todos somos performers*.

Dessas ações que se transformaram em uma sequência de experimentos com o corpo algumas foram experimentadas em algum momento do processo e/ou criadas no desenvolvimento da investigação e feitura da dissertação, cada uma foi descrita de acordo com sua particularidade seja em texto ou imagem no corpo do documento na intenção de

expor sua construção poética. Como usar, manusear e/ou experimentar o produto em questão? Como interpretar e/ou performar a partir de cada proposição? São questões refletidas nesse capítulo.

Para os últimos apontamentos e Costuras finais dessa dissertação teci algumas ponderações no tópico **Aprendendo a aprender em performance: autoformação**, as quais, se transformaram em duas performances que estão disponibilizadas ao final por meio de link e código QR – Code a respeito do processo desenvolvido, assim, aguarde o momento de chegada a este ponto, caminhe pelo texto antes de pular ao final.

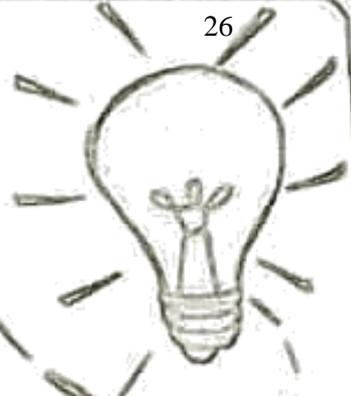
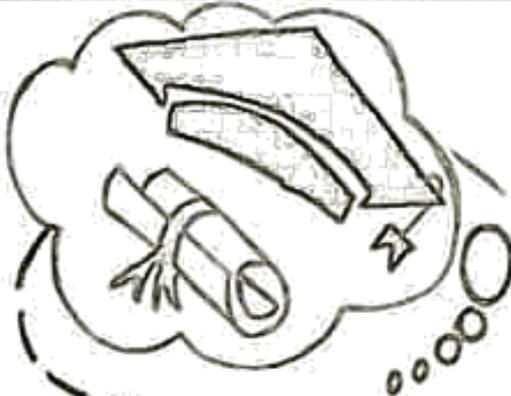


CAPÍTULO 1- RASTROS DE PERFORMANCES: UMA INTRODUÇÃO



Esta é minha trilha,
qual a sua?
Figura 1.

INIFAP/2015/2016
 DIVERSIDADE
 OUTROS CORPOS...

"ESCOLA"
 AULAS DE ARTE

PERCURSOS



AEIOU
 ABC



ATIVO

COMPOSIÇÃO MUSICAL

CANTAR

PINTURA

RECITAR



1.1 MARCAS, MEMÓRIAS E APRENDIZADOS: DE ONDE VEM A IDEIA DE UM PRODUTO/PROCESSO EDUCACIONAL.

Tendo em vista que a noção de complexidade que Morin versa sobre um mundo que é indissociável, ou seja, ainda que se apresente dividido em partes distintas, são conectadas e interdependentes formando um todo complexo no sentido do “que é tecido em conjunto” (MORIN, 2003, p. 89). Considerei a relevância de relacionar tudo isso à Performance, uma linguagem que entre muitos conceitos significa dar forma, cumprir, realizar com, pelo e sobre o corpo. A qual tem a capacidade de expandir nossos olhares para outras formas de aprender, ensinar, construir conhecimentos, levando em consideração que público e artista, em uma ação, ainda que estejam e sejam partes distintas do acontecimento, acabam por construir a obra juntos em uma troca de energia (ABRAMOVIC, 2015). Infiro que é com a performance que talvez sejamos capazes de nos preparar para um devir, um fluxo criativo e formativo, pois, potencializa-se a partir dela as partes complexas de um todo que é o *corpo*. Nesse sentido, tecer em conjunto ao modo de Morin (2003) nesta escrita significa então traçar um processo para *Sentir e pensar a performance - Performar o pensamento*. Ou seja, experimentar formas de comunicar e principalmente *sentir* ideias, sentimentos, nossa própria complexidade através do corpo para então sugerir procedimentos metodológicos e de aprendizagens diversas.

Quando infiro sobre *pensar a performance* significa pensar o presente, o processo, assim como construir novas memórias corporais, no sentido, como a artista Abramovic expôs na sua trajetória de vida: “O processo sempre foi mais importante que o resultado, a performance mais importante que o objeto” (ABRAMOVIC, 2016, p. 29), pois, o fluxo da aprendizagem é perene, mutável e as construções de memórias requerem vivenciar e experienciar com a perspectiva de que nos tornemos sujeitos de experiência no sentido de Larrosa (2002) de que aquilo que nos toca, nos acontece e, portanto, nos atravessa e nos modifica.

Diante de um processo desenvolvido com a performance que é experiência vivida, sentida no corpo, ao sugerir uma sequência de ações performáticas contidas e organizadas na materialidade de um diário significa propor também uma resposta direta ao aprendizado e à forma como o comunicamos no corpo, que pode vir a se tornar uma prática mais aberta, mais expressiva, pois, aprendizagem é caminhar pelo saber da experiência, que se torna significativa no processo, já que a performance é um fenômeno capaz de provocar aprendizagens porque faz com que lidemos com nossas limitações em nossos corpos, com

quem somos “[...] com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco” (LARROSA, 2002, p. 25).

Entre esses rastros de performances expostos nas páginas seguintes os quais fomentaram os debates sobre a performance em diferentes perspectivas e significações em um contexto educacional, pude observar claramente sua potencialidade em processos de pesquisa, bem como, a necessidade de compreendê-la no âmbito do ensino e da aprendizagem tanto da arte quanto de outras áreas de conhecimento.

Ao buscar informações para fundamentar o que havia percebido encontrei muitas possibilidades de trabalho com essa linguagem artística, porém, nenhum destes enfatizou essa linguagem como processo capaz de se transformar em um produto educacional ou prática poética de experimentos e experiências com o corpo de modo semelhante à proposta a ser apresentada nesta escrita que, diferentemente das propostas estudadas, se ocupa em **NÃO** ensinar a história da performance, seus artistas e obras, mas sim, de organizar proposições que contribuam para uma preparação do corpo, da mente, da ideia, do conteúdo para então aprofundar na complexidade do *Ser* que experiencia, que se lança a um processo experimental de autoconhecimento. Se trata de um *vir a ser* em performance, um processo que só se conceberá se os sujeitos em contato com as proposições e/ou sequência de ações materializarem no seu corpo, fazendo performance de maneiras diversas como nos fragmentos de performances expostos nesse capítulo.

É nesse sentido que costurei fragmentos de acontecimentos, buscando expor o modo como foram se interligando ao longo do tempo. Desse modo, após apresentar os rastros de performances expõem-se as inferências teóricas, metodológicas intencionando ativar descobertas e mostrar a direção que esse estudo veio tomando, apontando os aspectos mais relevantes do processo (SALLES, 2008).

CAMI

O tempo via
sereno, arrast
quando
sem retorno, ne

Em um suspa
minuto, hora, no
passado, não v
o tempo é na
contagem rege
que se acaba

Construa um poema.

Who's

JA SILÊNCIOSAMENTE

do segundo a se-

M PARADAS.

SE VAI:

êS, AND... A vida.

OLTA O que SE foi.

UTRO, APENAS uma

ssiva

em SI.

(JOICYANE CAROLINE).



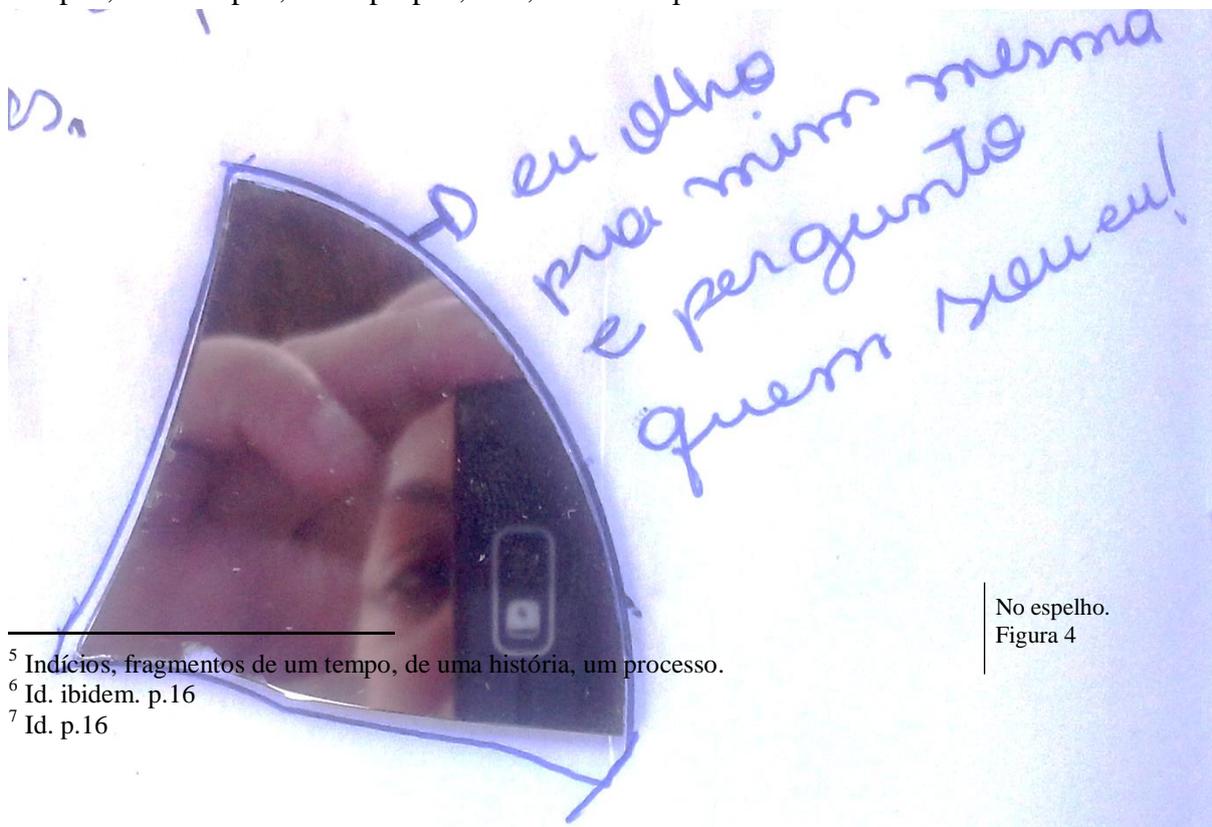


Destrua este
diário (2014).
Figura 3

“[...] quando vemos o que está *diante* de nós, por que uma outra coisa sempre nos olha, impondo um *em*, um *dentro*?” (DIDI-HUBERMAN, 2010. p. 30).

Foi por meio da *montagem* que consegui elaborar argumentos e discussões que considere pertinentes na compreensão e ressignificação das imagens aqui (re)arranjadas de modo *complexus* (MORIN, 2003), tecendo em conjunto ponderações sobre o que configuravam em um tempo passado e o que podem configurar nesse presente e no depois em relação ao desenvolvimento do produto.

Esses *rastros*⁵ de performances que seguem de 2014 a 2018 são alguns dos reflexos de recortes e escolhas feitas para expor neste tempo, no agora. Nesse percurso, tome-os para si não como registros ilustrativos de ações realizadas ao longo dos anos, mas, como pedaços de um caminho que ainda vem sendo trilhado e performado, de um corpo em constante transformação em montagem e desmontagem. Compreendendo que essas imagens “[...] tem frequentemente mais memória que o ser [étant] que a olha”⁶, tome-as para si como experiências que o/a convocam para uma leitura mais interativa, questionadora, interventora de sua parte, pois, “[...] somos diante dela[s] o elemento de passagem, e ela[s] [são] diante de nós, o elemento do futuro, o elemento da duração [durée]”⁷ que pode se (re)configurar na sua memória e, no seu gesto interventor, ressignificar outras ações e ideias. Para isso, performatize um *Ser* que se permite explorar esse texto ao mesmo tempo em que se *ex-põe*, pois, como afirma Larrosa (2002, p. 25) “[...] é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas, não se ex-põe”.



No espelho.
Figura 4

⁵ Indícios, fragmentos de um tempo, de uma história, um processo.

⁶ Id. ibidem. p.16

⁷ Id. p.16

“Minha escolha em fazer destas imagens-escritas, ou escritas-imagens, [como] uma introdução [...] (MATTOS, 2013. p. 25)” ao diálogo com a Performance ocorre porque é delas e sobre elas que partem *a sequência de experiências com o corpo*. Um processo que tem sido desde o início um desafio em sua gênese tanto material e/ou prática, quanto discursiva. O tamanho, o enquadramento das imagens no documento foi organizado como em meu diário particular, onde a dimensão delas também toma conta de toda a página/folha, pois, os detalhes (rasuras, fissuras, distorções etc.) são as marcas que costumo querer evidentes aos olhos (às vezes ao toque) a cada virada de página, o que me permite outras possíveis intervenções e pensamentos.

Tomando a ideia de Larrosa (2003), que problematiza a escrita acadêmica ao refletir sobre um pensamento e um conhecimento que são dominantes na academia e que impõem modos de escrita em detrimento e exclusão de outros é que indiquei nesse primeiro momento por meio das imagens escritas apenas alguns dos muitos pensamentos e performances que se materializaram e que me atravessam ainda hoje. Entendo que a linguagem, os moldes padronizados nem sempre dão conta de expressar um desejo, uma ideia, sensações, afetos, conhecimentos que construímos de modos muito diversos somente com o “[...] trabalho com palavras. O que fazemos a cada dia é escrever e ler, falar e escutar” (LARROSA, 2003. p. 102), um processo necessário é claro, mas também, cíclico e sem ou com pouco espaço para inferências diversificadas.

Nesse sentido, compreendo que

[...] há brechas importantes para ampliar as possibilidades de escrita no âmbito das pesquisas em ciências humanas, diversificando-as principalmente com a intenção mesmo de transgredir as supostas padronizações acadêmico-científicas, abrindo espaço para a valorização da criatividade e das singularidades de cada pesquisador/escritor (MORAES; CASTRO, 2018. p. 4).

Nesse caso, ao iniciar com a exposição dos rastros tentei abrir um caminho, um espaço experimental onde tanto minhas experiências e reflexões quanto as suas leitor/a, em meio às imagens escritas ao longo do texto possam produzir um novo ritual, ou seja, onde ao final nossos posicionamentos sejam criativos, de compartilhamento de sensações e particularidades que, ainda que exijam certo rigor acadêmico, possam oferecer uma nova performance⁸.

⁸ Se possível, volte na primeira imagem que começa este tópico, a poesia "caminhos" termina com a "contagem regressiva" "que se acaba em si", deixe um registro, um desenho, imagem, uma marca que expresse o *tempo que passa*. E em seguida chamo atenção para a imagem posterior que tem um autorretrato de uma aluna em chamas, preste a se desfazer com o intuito de exemplificar a efemeridade da Performance e de como devemos nos preparar para este mundo de constante mudanças que

Deste modo, o que deve ou pode ser considerado *conhecimento*? Quais caminhos nos levam a ele? De acordo com Edgar Morin (2003, p. 24), “Uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril”. É por isso que os rastros das performances são expostos aqui, pois, são indícios de uma caminhada de mais ou menos oito anos que não permitiram deixar que se perdesse na acumulação e desordem da rotina aquilo que provocou uma onda de acontecimentos que me desviaram para outros caminhos e, conseqüentemente, transformaram minhas práticas e rituais em sala de aula.



deixam marcas, memórias e aprendizados. Assim, deixe ali uma foto sua, tamanho 3x4 a qual tem fixada em um tempo as marcas, as memórias, histórias de um instante determinado. (Use o espaço para a intervenção).

Mas, o que são esses rastros ou registros de performances? Porque estudá-los?

Alguns estudiosos admitem a efemeridade da performance, afirmando que ela desaparece porque nenhuma forma de documentação ou reprodução consegue apreender o “vivo”. Outros estendem o entendimento da performance considerando-a como sendo limítrofe com a memória e a história. Como tal, ela participa na transferência e na continuidade de conhecimento (TAYLOR, 2013. p. 11-12).



Assim como o ato de liberdade, traduzir e explicar performances ainda que por meio de fotografias e vídeos oferece redes complexas, contraditórias e múltiplas de memórias pessoais e histórias (re) contadas. Significa desejar traduzir ao outro o indizível em sua forma mais legítima, ainda que contenha inferências sofridas durante o tempo, nesse caso, restou “apenas” a possibilidade de narrar e descrever o evento ou acontecimento – mas, não necessariamente as várias experiências sentidas/vividas na pele - na intenção de permitir que as fronteiras entre pesquisadora que apresenta esboços e possíveis resultados se ampliem ao

convidar o/a leitor/a para que se una ao processo de tecer reflexões, proposições, leituras variantes, posicionamentos contrários e cambiantes. Já que “O objetivo não é [fazer] “gostar de” nem mesmo “compreender” a[s] performance[s], mas sim criar um resíduo na psiquê do público” (GOMEZ-PEÑA, 2013. p. 447).



Frames do
documentário
Arte na Escola
Cidadã 2017.
Figura 7

Para isso é necessário um corpo ativo, inquieto e sensibilizado, ou seja, aberto a estas leituras variantes e interpretações que se pode tecer e se transformar em ações, materialidades de uma diversidade de formas de aprender como as que estão expostas nas imagens desse capítulo, formas as quais foram produzidas pelos próprios estudantes no processo.

Mas, por que estudar processos de criação e experimentos performáticos? Porque buscar o desenvolvimento de um produto/processo baseado na performance? Parto do princípio de que é importante a entrega de um produto, artefato, ou obra de arte finalizada, porém, quantos de nós já nos questionamos sobre como esse produto, artefato ou obra foram feitos, de onde partiram as ideias? Reflito sobre isso desde que comecei a ser questionada sobre como fazia uma aula performática, como montava as performances e as transformava em aulas referentes a temas diversos da História da Arte.



Aula
Performática
(a).
Figura 8

Ao apresentar o estudo do processo de feitura, criação, montagem de um produto partindo do que o antecede, objetivei fazer com que o/a leitor/a apreenda e compreenda as bases, as experiências que me trouxeram até aqui, fazendo com que participe também desse

desenvolvimento e tome a *sequência de performances* para si como um outro modo de experimentar e deflagrar no corpo processos de experiências. Na figura 8 e 9 respectivamente são amostras ou expressões de como uma prática sensibilizadora dos corpos na sala de aula foram culminando em ações mais aprofundadas e até mesmo complexas em suas conceituações do conteúdo que se desenvolvia, assim, nessas figuras o que se expõe são reflexos de múltiplas interpretações e sentidos construídos pelos estudantes com base nas pesquisas e estudos de artistas como Hélio Oiticica e Marina Abramovic.



- Espaço ----- Tempo ----- Performance/Ritual

As performances podem ser vividas ou são provocadas a serem experimentadas em espaços e tempos diversificados. “Em tais espaços comportamentos especiais são requisitados” (SCHECHNER, 2012. p. 70), a exemplo, quando uma aula performática acontecia – antes da própria ação – o grupo de estudantes mudavam suas roupas, ficavam descalços, guardavam celulares, pulseiras etc. e adentravam em uma sala vazia. Mas, antes de passarem porta adentro, lhes era lembrado: - *todos somos performers*. Tal orientação os fazia mudar de comportamento e de fato naquele instante “A vida diária [era] deixada para trás. [...]”⁹, os estudantes entravam no ambiente vazio e limpo, seus corpos em silêncio já se apresentavam prontos para o que viesse. Esses procedimentos ritualizados ajudavam a criar um sentimento de *communitas* mesmo antes de começar os exercícios. Para Schechner,

Rituais são mais que estruturas e funções; eles podem também ser experiências poderosas que a vida tem a oferecer. Em um estado liminar, as pessoas estão livres das demandas da vida diária. Elas sentem o outro como um de seus camaradas e toda diferença pessoal e social é apagada. Pessoas são elevadas arrastadas para fora de si. Turner chamou a liberação das pressões da vida ordinária de “antiestrutura” e a experiência de camaradagem ritual de “communitas” (SCHECHNER, 2012. p. 68).

Essas experiências que os estudantes performavam os levaram em alguns momentos a esse estado de *communitas*, no qual dentro daquele espaço/tempo por meio dos procedimentos/orientações dirigidas ao grupo os colocavam em posições de equidade de uns perante os outros, ou seja, características que demarcavam diferenças em suas personalidades e identidades eram substituídas “[...] reforçando um senso de “nós estamos todos juntos”” (p.69) ou de *todos somos performances*.

Daqui em diante far-se-á uma descrição mais detalhada dos rastros de performances e com isso objetiva-se expor ao leitor/a um aprofundamento do olhar em torno das práticas que motivadas por situações vividas principalmente no cotidiano da escola inspiraram o produto/processo educacional.

1.1.1 Destrua este Diário

O ano de 2014 foi o primeiro de minha atuação como professora de Arte recém-formada, os primeiros passos da minha verdadeira formação se iniciavam ali de acordo com as palavras de um professor amigo. De fato o chão da escola é muito diferente do que se

⁹ (Ib. p.70)

sugere em debates, leituras, pesquisas desenvolvidas na licenciatura, nem o estágio, por mais instigante que possa ser sobre nossas primeiras aparições em um ambiente educacional dá conta de tudo o que se pode viver, sentir e fazer na escola. Como eu iria “dar” uma aula de arte? Qual seria meu comportamento diante de cada turma? Como seria meu comportamento com o corpo técnico e docente de modo geral? Só consigo lembrar da frase que repeti todas as vezes que entrei em cada turma naquele ano: Estou aqui para aprender e construir conhecimentos com vocês.

O ano letivo iniciou, o planejamento foi sendo vivido de formas consideradas normais ou esperadas, mas, no retorno das férias de julho lembrei de um texto de Marilda Oliveira de Oliveira, leitura recomendada no período da graduação em Artes Visuais: *O que pode um diário de aula?*¹⁰. Instigada pela questão e após conversas com outras amigas professoras de arte recebi de uma delas a indicação de um livro intitulado “Destrua este Diário” para pensar em alguma atividade no processo de aprendizagem da arte. Nesse ínterim, eu já era instigada a pensar e questionar sobre processos de ensino e aprendizagem e provocava (ou tentava) reflexões sobre aprender e construir saberes experimentando.

Foi assim que surgiu uma ressignificação do Destrua este Diário de Keri Smith¹¹ – fragmentos expostos no Cap I -, que partia de algumas proposições que ela sugeria no livro, mas, que trazia outras tarefas sugeridas por mim, as quais foram adaptadas ao contexto dos estudantes: *Cole a sua foto aqui; volte à página anterior e modifique sua imagem; construa um poema; conte histórias; fale do seu lado sombrio; faça uma reflexão crítica sobre tudo o que construiu no diário*. O resultado disso, além de alguns diários entregues quase que completamente destruídos, foi a exposição de sensações, estranhamentos com algumas tarefas, sentimentos, incômodos, pensamentos diversos sendo compartilhados em imagens e textos tudo reunido em um artigo¹² apresentado no mesmo ano no XXIV Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil ConFAEB.

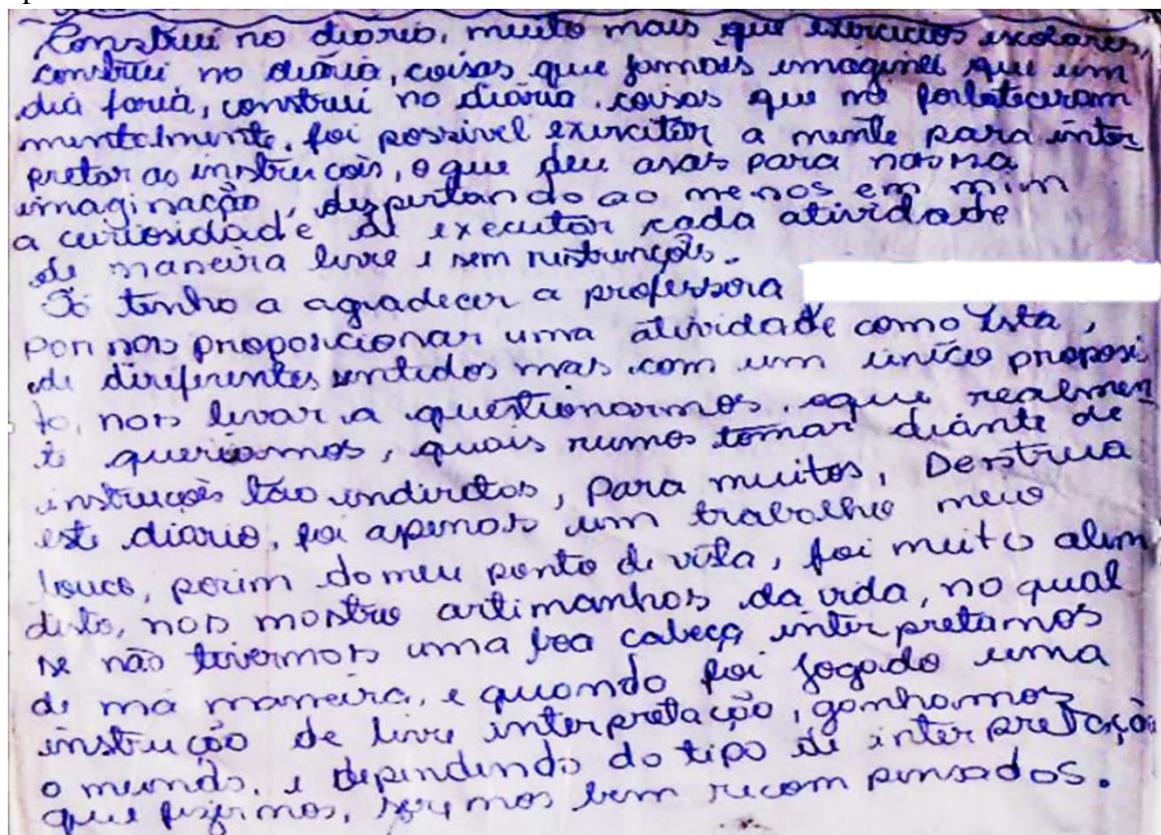
Ao analisar tudo o que foi entregue naquele ano entre textos, imagens, texturas, até a percepção de cheiros como de café e papel queimado, fui sendo afetada pelo modo como os estudantes tomaram para si um processo experimental o qual acabou se deslocando para fora

¹⁰ OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 225-236.

¹¹ “Keri Smith é artista, ilustradora e autora de vários best-sellers que estimulam a criatividade dos leitores. Como artista de guerrilha, gosta de realizar intervenções urbanas nos locais por onde passa. A versão norte-americana de *Destrua este diário* foi muito bem aceita nas livrarias dos Estados Unidos”. Retirado do site da editora Intrínseca <<https://www.intrinseca.com.br/autor/176/#:~:text=Keri%20Smith%20%C3%A9%20artista%2C%20ilustradora,nas%20livrarias%20dos%20Estados%20Unidos>>. Acessado em Março de 2022.

¹² Experimentações Metodológicas em Arte: Construindo Diários, construindo saberes <https://faeb.com.br/wp-content/uploads/2020/07/2014_anais_xxiv_confaeb_pontagrossa.pdf> Acesso em: 23/03/2022. (pp. 570 – 584)

dos muros da escola ao serem compartilhados pelo *facebook* na época, bem como, pensar sobre como viver uma experiência e compartilhá-la se mostrou como um acesso mais profundo na relação entre professora e alunos/as, na troca de subjetividades, de reflexões identitárias, fazendo emergir pontos de vista e saberes que os próprios estudantes não esperavam.



Trecho do diário de uma aluna.
Figura 10.

Descrição do texto acima: “Construí no diário, muito mais que exercícios escolares, construí no diário, coisas que jamais imaginei que um dia faria, construí no diário coisas que me fortaleceram mentalmente. Foi possível exercitar a mente para interpretar as instruções, o que deu asas para a nossa imaginação, despertando ao menos em mim a curiosidade de executar cada atividade de maneira livre e sem restrições. Só tenho agradecer a professora (no trecho cortado estava o nome Marília Navegante) por nos proporcionar uma atividade como esta de diferentes sentidos, mas com um único propósito, nos levar a questionarmos o que realmente queríamos, quais rumos tomar diante de instruções tão indiretas, para muitos, Destrua este diário foi apenas um trabalho meio louco, porém do meu ponto de vista, foi muito além disto, nos mostrou artimanhas da vida, no qual se não tivermos uma boa cabeça interpretamos de má maneira, e quando foi jogado uma instrução de livre interpretação, ganhamos o mundo e dependendo do tipo de interpretação que fizermos, seremos bem recompensados”.

Ao trazer esta imagem tencionei partir do início de um todo. Sendo essa a primeira experiência tanto com Diário quanto com instruções para que os estudantes interpretassem e vivenciassem no processo de aulas de arte, o modo como a estudante descreveu suas percepções já denotava algumas características que no futuro se transformariam em outras ações melhor construídas, elaboradas para outras aulas.

1.1.2 Apedrejamento

Essa foi uma performance que chamou a atenção para os tipos de humilhação, constrangimento, violência psicológica, *bullying* no ambiente escolar, as quais, nasciam muitas vezes de palavras mal ditas ou mal utilizadas com os outros sem refletir sobre as consequências e o quanto elas poderiam ferir. Desse momento em diante a disciplina Arte passou a chamar a atenção dos estudantes e de alguns docentes pelo modo como estavam se dando os trabalhos, pela adoção de uma metodologia que provocava debates e não impunha um conhecimento dado como absoluto. Os estudantes passaram a demonstrar certo interesse e curiosidade no modo como certos debates eram iniciados.



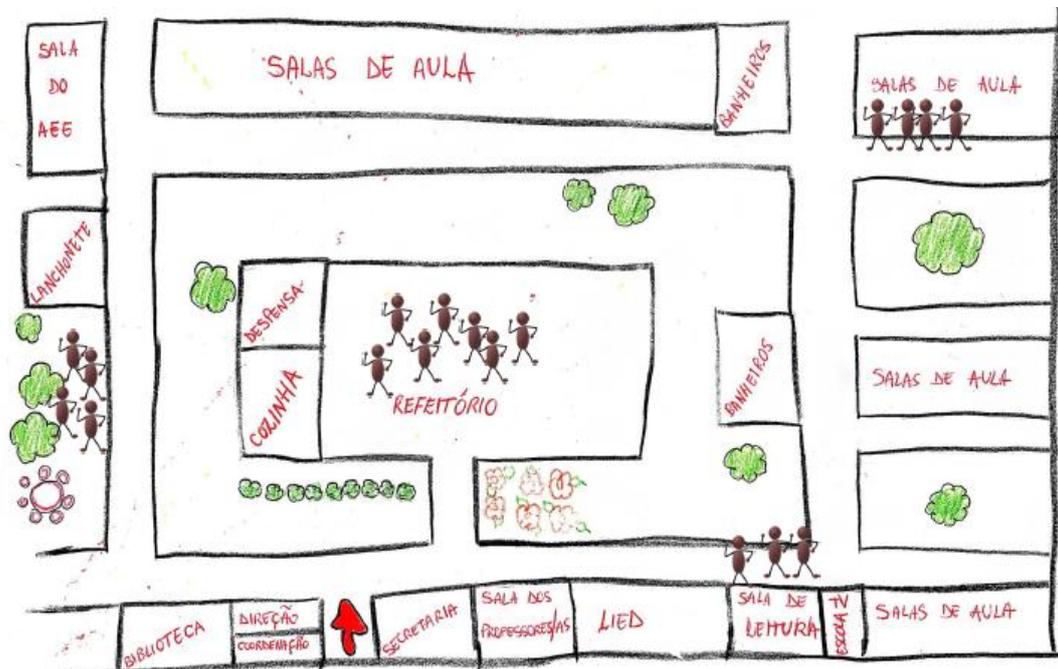
Performance
no refeitório.
Figura 11

Ao expor esse rastro quis demonstrar como se materializaram alguns debates que foram motivados de afetações vividas por mim e por grupos específicos de estudantes naquele momento na escola. Nossas identidades cambiantes e expostas natural e espontaneamente no cotidiano eram alvos de comentários maldosos, de piadas desrespeitosas e algumas vezes atos que configuraram violência física e psicológica. Como debater as questões de gênero, sexualidade, identidades étnicas e raciais? Ao perceber que corpos comunicavam uma série de discursos em seus modos de vestir, comportar, expressar, passamos a assumir a potencialidade de nossas presenças no ambiente educacional e a operar artística e pedagogicamente nas aulas de arte em espaços diversos da escola.

1.1.3 Experimentações em Arte: a Performance como meio de autoinvestigação das identidades para além do corpo

Um projeto de montagens e desmontagens, que se reconfigurava a cada ano letivo, buscando seguir o fluxo das impressões, afetações nos rituais cotidianos da escola. Iniciou de forma isolada e sem conhecimento por parte dos estudantes, com ações realizadas fora da sala de aula as quais eram recebidas como articulações de aprendizagem da arte para sair da rotina, para ser algo diferenciado nos dias que seguiam arrastados entre os horários, troca de disciplinas, entradas e saídas de professores/as da sala de aula.

Posso dizer que minha primeira ação foi aprofundar minhas percepções – feitas ainda em estágio (ano de 2013)– em uma tomada de atitude que chegou a ser em momento posterior questionada pela coordenação pedagógica da escola. Comecei a me embrenhar nas conversas de corredor com os estudantes, não frequentava de modo algum a sala dos professores/as, pois, para mim naquele momento eu tinha que fazer de minha performance docente algo que construísse variadas conexões com os estudantes. Meu espaço de interação passou a ser o refeitório da escola, onde, a maioria dos alunos/as se encontravam no(s) horário(s) de intervalo.



Foram quase dois anos (2014 e 2015) de experimentação/diagnóstica, de assumir uma performance docente não esperada naquele espaço (não usar a sala dos professores, tomar água no bebedouro dos alunos, usar estilos de roupas ditas “não comuns” para um docente, tocar violão no meio deles e etc.) e o resultado não tardou a aparecer. O contato com o público discente ia se construindo e se aprofundando em diálogos com temas diversos e foi então que comecei a me comunicar também fazendo alguns trabalhos me utilizando da linguagem artística Performance, primeiro debatendo sobre esta nas aulas e depois fazendo performance ao vivo entre os estudantes.

Duas performances se mostraram como sendo um divisor marcante para os trabalhos com a Performance e a inserção desta linguagem no cotidiano escolar. Apresentadas no refeitório da escola uma construída sozinha e outra com alguns estudantes problematizavam respectivamente sobre relações interpessoais e educativas entre professor/aluno, aluno/aluno em meio aos processos educativos; Apedrejamento -, mencionada anteriormente -, simulava pedras as quais foram representadas com bolas de papéis amassados, a intenção era esperar a iniciativa do público, caso as pedras fossem atiradas, a performer se levantava, abria o papel/pedra e mostrava ao público o que estava escrito (xingamentos, ofensas) expressões usadas pelos próprios estudantes. A outra fomentava um pensar sobre uma educação/ensino/aprendizagem tradicional pautada apenas na memorização e reprodução de conteúdo e não na construção de conhecimentos e desenvolvimento de posicionamentos críticos, dialogados em sala de aula. Isso provocou nos estudantes certo interesse e curiosidade no modo como certos debates eram e/ou poderiam ser iniciados ali naquele tempo/espaço específico.



Performance
“Apedrejamento”
e “Não mereço
ser mais um tijolo
no muro”
Figura 13

O *modus operandi* desse projeto se construiu em uma relação muito estreita com os gostos, desgostos, valores, medos, estranhamentos, descobertas, emoções, preconceitos, limitações, posto que os trabalhos expostos e/ou apresentados pelos estudantes em sua maioria vinham carregados das particularidades de cada sujeito. Nesse sentido, pode-se inferir que eles/elas tenham passado a se reconhecer como construtores não apenas de sua história, mas também, da história dos outros, de seu bairro, de sua comunidade etc. A montagem das propostas de trabalho artístico independente da temática foram materializadas em diferentes linguagens como desenho, pintura, música, teatro, performance, instalação, modelagem etc. Nos quais os procedimentos experimentados foram um entrecruzamento do conceitual com o material, em que **primeiro** se compreendia as linguagens (leituras, debates, produção textual), **segundo** montavam-se os esboços dos trabalhos exercitando ou ensaiando as técnicas que seriam utilizadas (desenho, pintura, música, teatro, performance e etc.) e assim as vivências foram se construindo entre os grupos e demais sujeitos envolvidos e os trabalhos/ações aconteciam no momento marcado.

Tudo isso culminou no XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã¹³, onde na categoria Ensino Médio o Projeto *Experimentações em Arte: a Performance como meio de*

¹³IDENTIDADES PARA ALÉM DO CORPO | XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã | Ensino Médio <https://www.youtube.com/watch?v=ol025Ryl8OM&list=RDCMUC8_KGYIhneLKQB5w3SwVxkQ&index=12> Acesso em: 23/03/2022.

autoinvestigação das identidades para além do corpo foi selecionado e premiado no ano de 2017 pelo Instituto Arte na Escola.

1.1.4 Aulas Performáticas

Os objetivos foram construídos a partir das provocações advindas das relações entre estudante-estudante; professor (a)-estudante; e professor(a)-professor(a). E também, das geradas pelas próprias linguagens artísticas trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, as expectativas de aprendizagem eram os de aproximar e de conhecer aspectos da vida humana que são vistos pela sociedade com indiferença, como por exemplo, o foco na construção identitária e sua relação com a sexualidade e o gênero, questões étnicas raciais, tudo relacionado a discussões e/ou obras e artistas da História da Arte estudados¹⁴. A partir da performance montou-se um cronograma de aulas, orientações, partituras de pequenas performances a serem vivenciadas a cada encontro com cada turma. Do conteúdo programático os assuntos mais desenvolvidos foram: Arte contemporânea e suas linguagens e as vanguardas artísticas do século XX os quais foram desenvolvidos em quatro turmas com estudantes entre 16 a 19 anos de idade todos da 3ª série do Ensino Médio no ano de 2018.

¹⁴ A exemplo, pensar nas representações de gênero na obra do artista Roy Lichtenstein, Pablo Picasso; questões étnicas raciais nas obras do performer Ayrson Heráclito (Bori cabeça de Omulú- fotografia; Bori Performance-Art: oferenda à cabeça), Angélica Dass com seu projeto Humanae; Sexualidade e gênero na obra de Márcia X (Exposição de ícones do gênero Humano (1988), Pancake (2001), Desenhando com terços (2000-2003), os Kaminhas Sutrinhas (1995)), entre muitos outros que foram trabalhados no processo.

2. TEMA

Modernismo: Futurismo e performance

3 – DESENVOLVIMENTO E ATIVIDADES

- Deixar o espaço da sala de aula sem cadeiras (2 min.);
- Ficha de Frequência (2 min.);
- Apresentação e explicação da aula (5 min.);
- Aquecimento corporal (10 min.);
- Ações:
 - Toca o alarme e os *performers* andam apressadamente no espaço (17 seg.);
 - *Performers* distribuídos no espaço segurando, cada um, trecho do manifesto futurista. Cada *Performer*, em um intervalo de tempo fará a leitura do trecho do manifesto em um tom alto, claro e impositivo (3 min);
 - Toca o alarme (17 seg.). Os *performers* fazem um círculo e apenas um *performer* ficará no centro para declamar uma poesia futurista de forma dinâmica, através de gestos, usando pernas, braços e mãos produzindo sons que podem ser com a utilização de instrumentos ruidosos. Os demais *performers* interagirão com a leitura repetindo palavras e fazendo gestos, sons (2 min.).
 - Toca o alarme (17 seg.). Partindo do *performer* que está no centro todos se prepararão para agir como uma engrenagem de uma máquina, cada *performer* é uma peça dessa máquina que tem movimento e som próprio. O *performer* 1 iniciará com um movimento e ficará estático enquanto o *performer* 2 irá complementá-lo com um outro movimento e assim sucessivamente até formar uma imagem estática de corpos. Em seguida, um de cada vez, produzirá e emitirá um som do movimento mecânico que escolheu. E para finalizar a engrenagem começará a se desmontar desde o último *performer* desmecanizando o movimento e parando esperando que os demais formem um grupo só em pé (4 min.).
 - Toca o alarme (17 seg.). Os *performers* formarão um único grupo em pé na frente de uma linha de zig zag formada por uma fita crepe, e a cada extremo formado pelo zig zag o grupo declarará um trecho do poema de Carlos Drummond de Andrade chamado “*No meio do caminho*”. E depois sairão do espaço repentinamente (4 min.).
- Leitura e conversação: Fichamento: Capítulo I – A arte da performance: Do futurismo ao presente.
- Fim da aula e organização da sala.

/As aulas de Arte tornaram-se performáticas devido a materialização das ideias fundamentadas no conteúdo da História da Arte e pela adoção da Performance como metodologia a qual se desdobrava e ressignificava em variadas proposições formuladas para serem realizadas durante parte do período letivo. Às vezes tais proposições eram consideradas subversivas para uma aula, contudo, as ações de experiência com o corpo eram para pensar sobre as relações entre a arte e à vida, buscando mostrar como poderiam ser desenvolvidos processos de ensino e aprendizagem a partir dessa relação com o exercício – ainda que experimental – de procedimentos de participação coletiva desenvolvidos no processo (CADOR, 2014).



Fragmento I
Aula
performática.
Figura 15





Fragmento II
Aula
performativa.
Figura 16

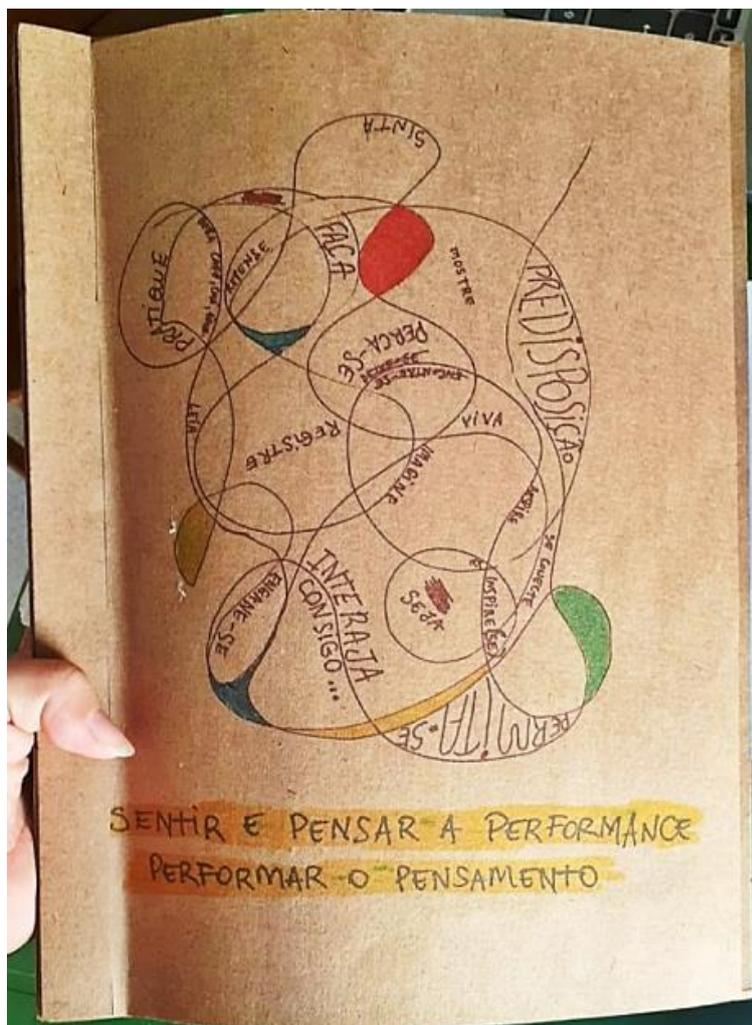


Esse conjunto de fragmentos expõe como se materializaram as proposições do plano de aula referente ao tema proposto. Perceba que o plano de aula é apenas um entre muitos meios que podem ser considerados uma partitura, ou conjunto de proposições. De acordo com Cador (2014) uma história em quadrinho, um mapa, uma sequência de fotografias, desenhos, cartas, também podem ser consideradas instruções, proposições, o que as diferencia de suas funcionalidades facilmente reconhecidas acaba sendo a subversão dessa função que de maneiras variadas acabam por despertar e/ou lançar um olhar mais aprofundado sobre si mesmo/o, o cotidiano, até mesmo as coisas banais da vida.

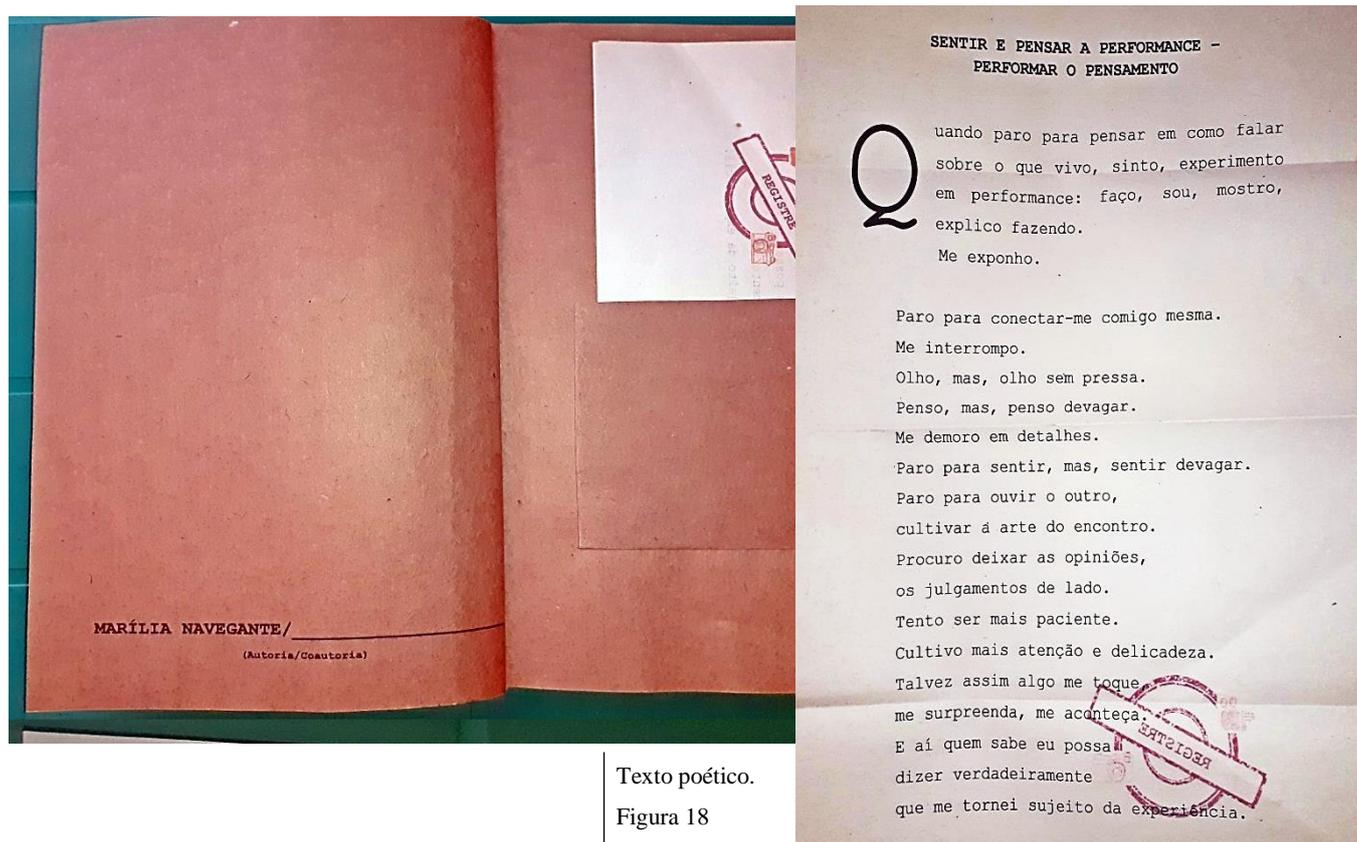
1.1.5 Protótipo I- Diário Sentir e pensar a performance – Performar o Pensamento

Em um momento do percurso no Mestrado Profissional tive que desenvolver ao final da disciplina Métodos e Técnicas Inovadoras e da disciplina de Criatividade um trabalho o qual seria avaliado pelas professoras de forma coletiva. Senti que a exigência seria maior, bem como, deveria deixar o empenho empreendido até ali em torno da minha pesquisa se expor de um jeito mais particular e íntimo, características que se apresentam em maior ou menor grau quando a ação é de experiência e/ou experimental. Nesse ínterim, produzia não só em meu diário particular, como também esboçava ideias de ações performáticas que se construíram de debates sobre alguns dos textos disponibilizados, de discussões entre os colegas de grupo, de acionamentos feitos pelas professoras nas aulas síncronas. Junto a este diário foi entregue um ensaio e vídeo arte produzidos especificamente para esse momento.

Nas imagens à frente trago o protótipo do diário em questão, um experimento já sendo imaginado no sentido de propor esse *pensar e sentir a performance* para então *performar o pensamento* em um processo educativo, de autoconhecimento contínuo. Foi entregue às cinco professoras das disciplinas obrigatórias, produzido e realizado por mim na intenção de provocar outras possibilidades como pensar a aprendizagem enquanto prática, isto é, enquanto fenômeno gerado pela *experiência*. Isso tudo caracteriza uma contribuição, um retorno, um compartilhamento aos espaços que mais me afetaram ao longo dessa jornada nos caminhos que seguiam da escola para a universidade, da universidade para a escola. Não é por acaso que transito por públicos diversos, e esse é o reflexo das trocas que venho obtendo nos últimos anos. Para dar essa ideia de continuidade do processo, o primeiro protótipo veio dividido por dia, uma forma que encontrei de reelaborar propostas: **Dia 1 – sobre “eu”;** **Dia 2 – Atenção;** **Dia 3 – memória;** **Dia 4 – pensamento e linguagem;** **Dia 5 – Corpo Inacabado;** **Dia 6 – o corpo ensina e aprende;** **Dia 7 – todos somos performers.** Em cada dia expunha uma ação referente ao tema exposto.

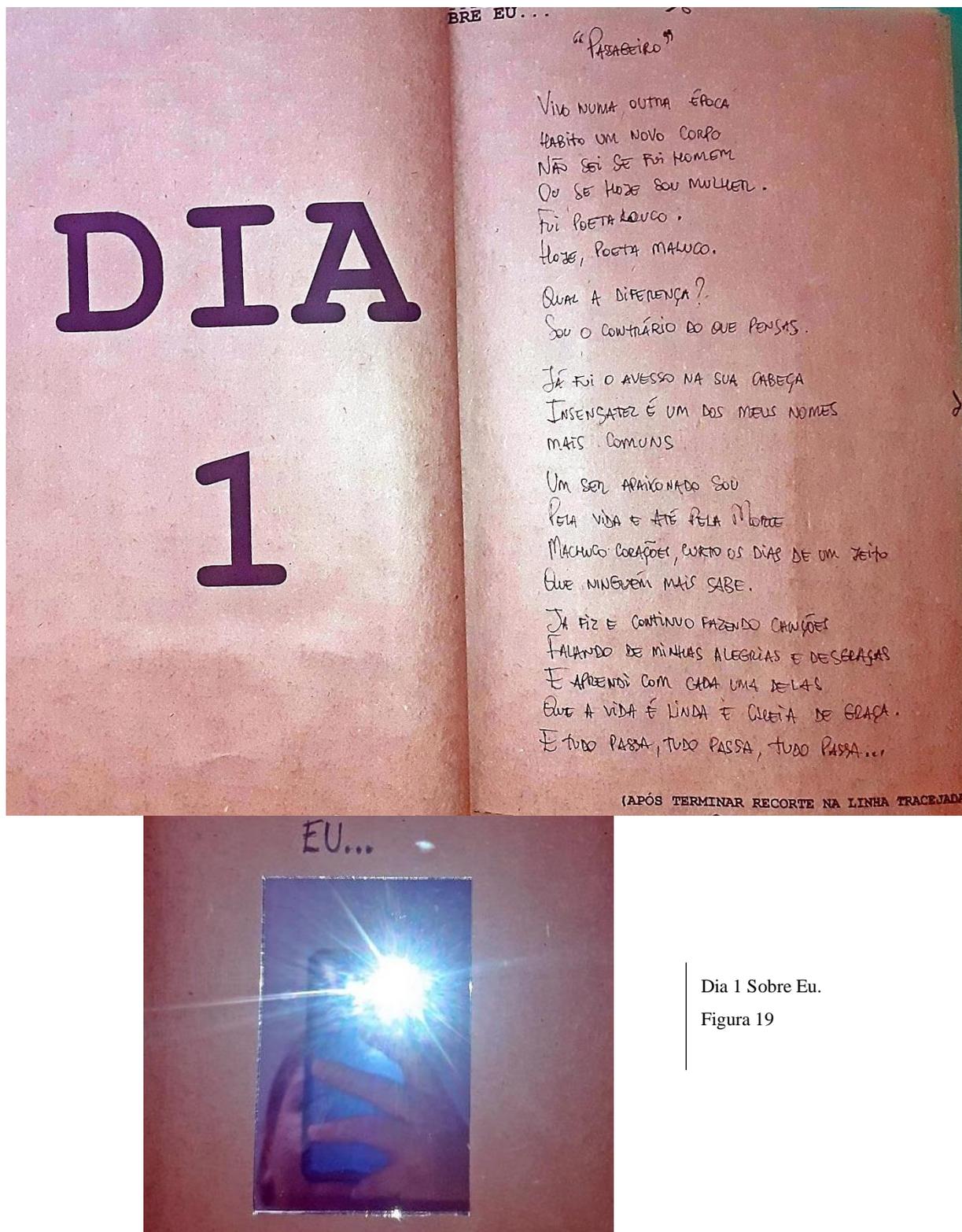


Capa do Protótipo I
Figura 17



Texto poético.
Figura 18

A seguir pode-se ver minha produção particular fomentada pelo *Dia 1 sobre eu*, onde escrevi um poema autoral que considero me descrever, bem como ao encontrar o espelho, decido registrar esse “eu” fazendo uma foto onde a luz do flash seja evidenciada ao invés de meu reflexo.



Dia 1 Sobre Eu.
 Figura 19

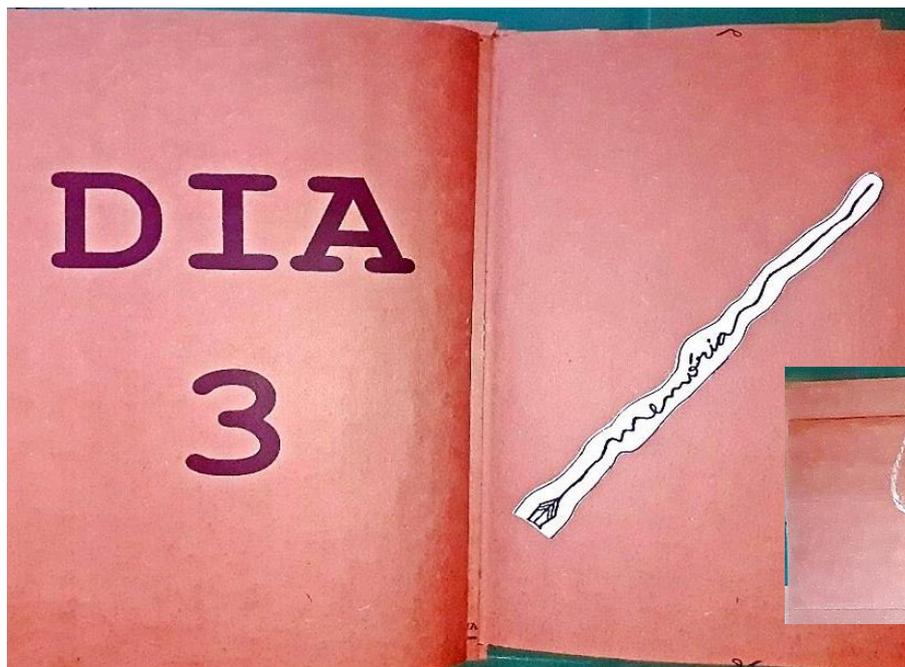
Na figura 23 a proposta de experimento foi para exercitar uma ação simples, a qual

direcionasse a *atenção* apenas ao ato de tomar um chá. Nesse caso, registrei minha performance em vídeo e disponibilizei pelo acesso ao link do YouTube e QRCode. Exponho os *frames* do vídeo referente ao dia 2 onde convido o outro que me assiste a lidar com sua própria imagem e performatividade em relação a minha, também podendo estar realizando a mesma ação que é a de tomar um chá já que foi disponibilizado um sachê de chá de boldo.

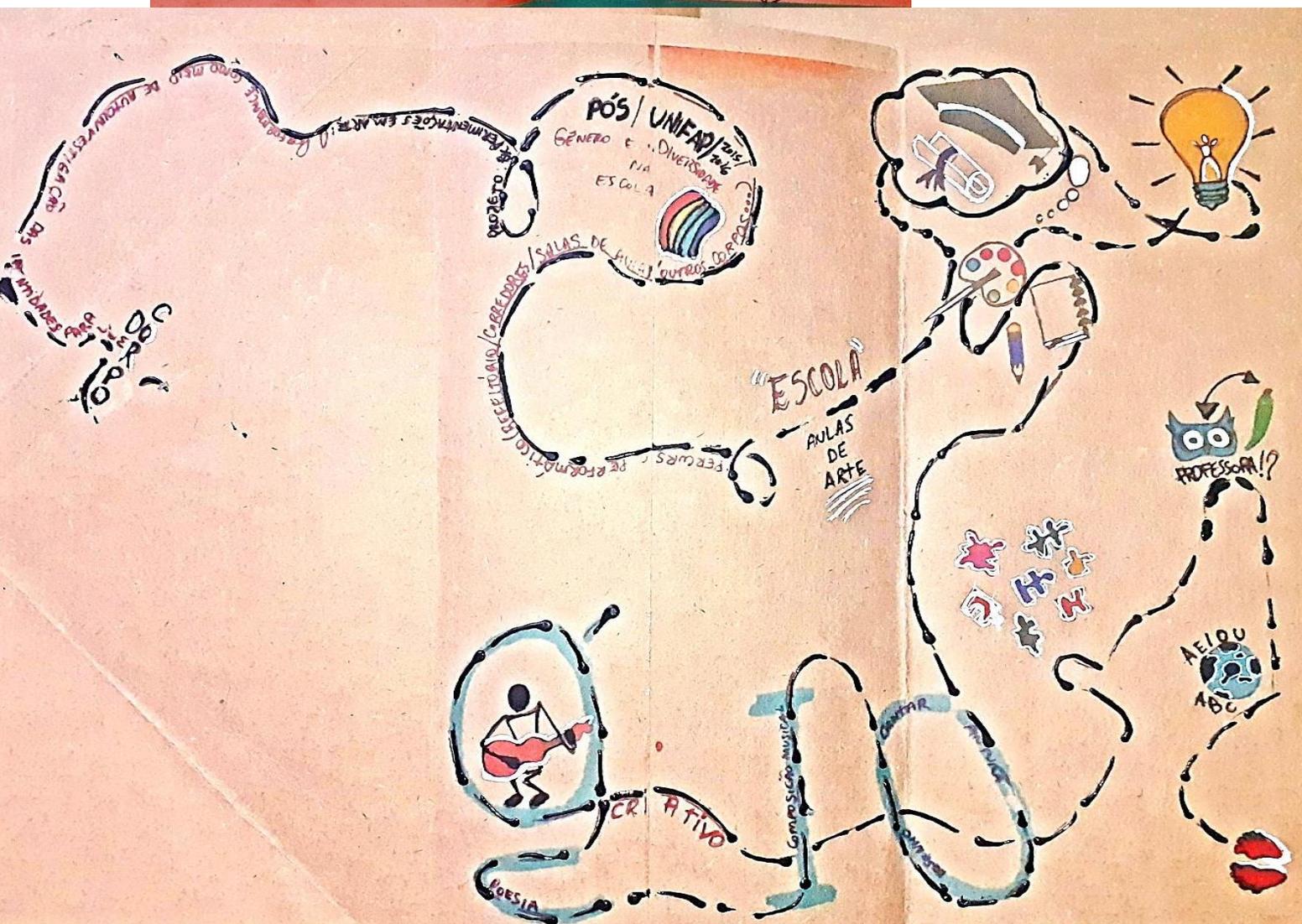
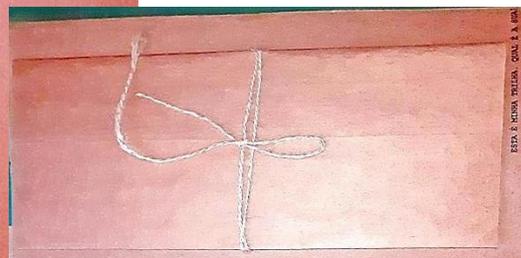
Dia 2 Atenção.
Figura 20

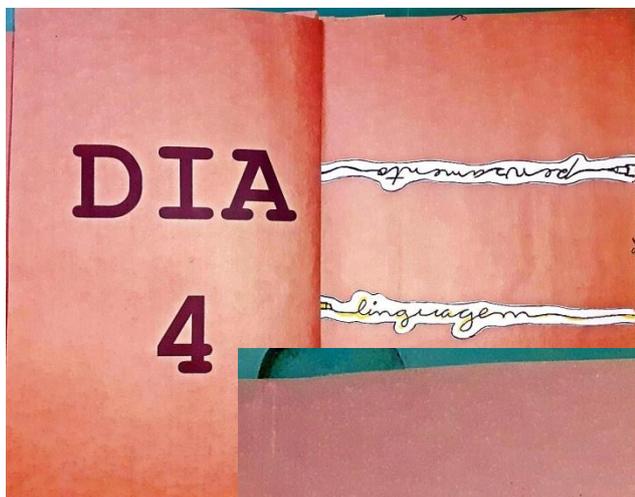


Já no experimento do Dia 3 intitulado *Memória* realizei a experiência construindo o que considero ser minha trilha percorrida até determinado momento, com os acontecimentos que entendo serem relevantes na minha formação humana e profissional, a figura que ilustrou o Cap I foi dobrada como envelope e colocada dentro do diário, indiretamente também convidada o leitor/a pensar e talvez construir imagetivamente sua própria trilha.



Dia 3 Memória.
Figura 21

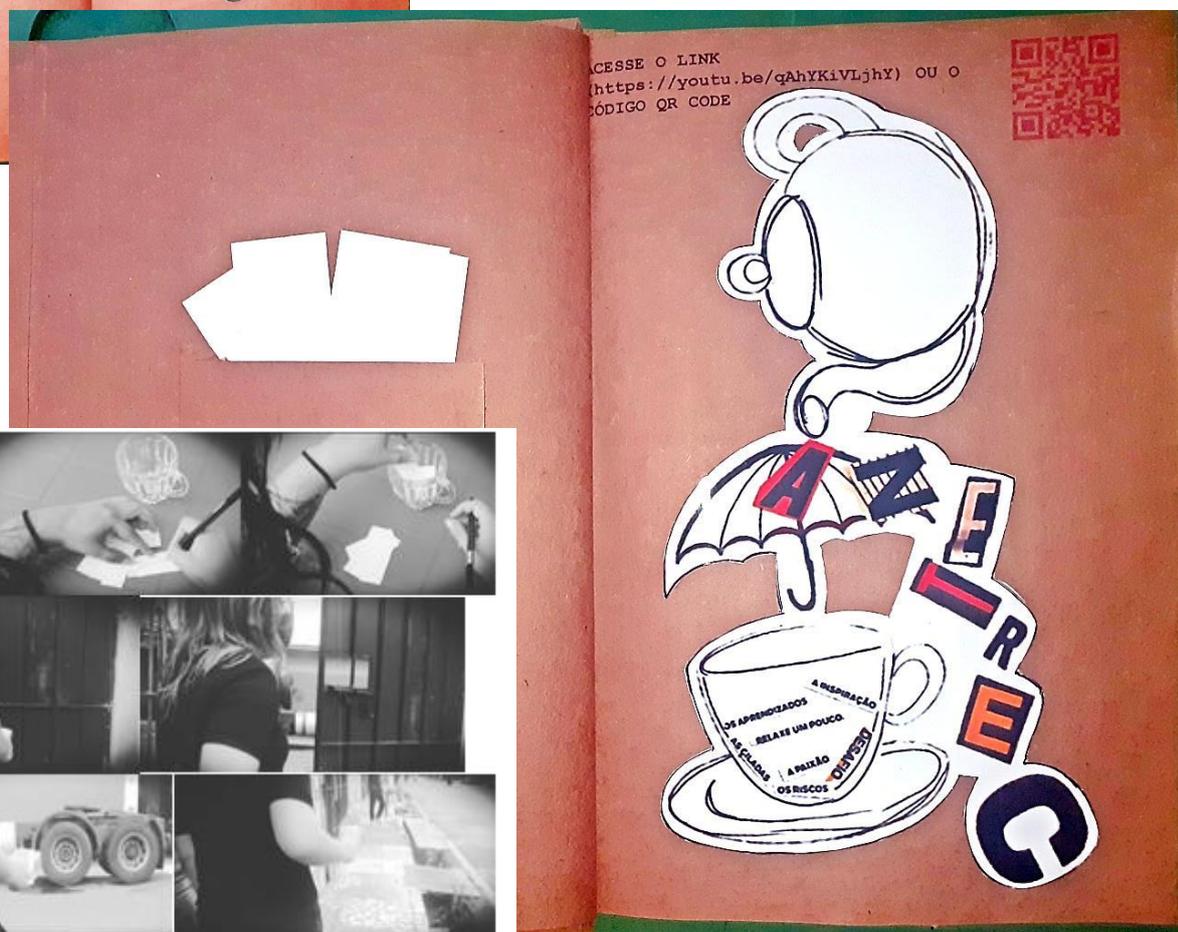




Dia 4 Pensamento e

Linguagem.

Figura 22

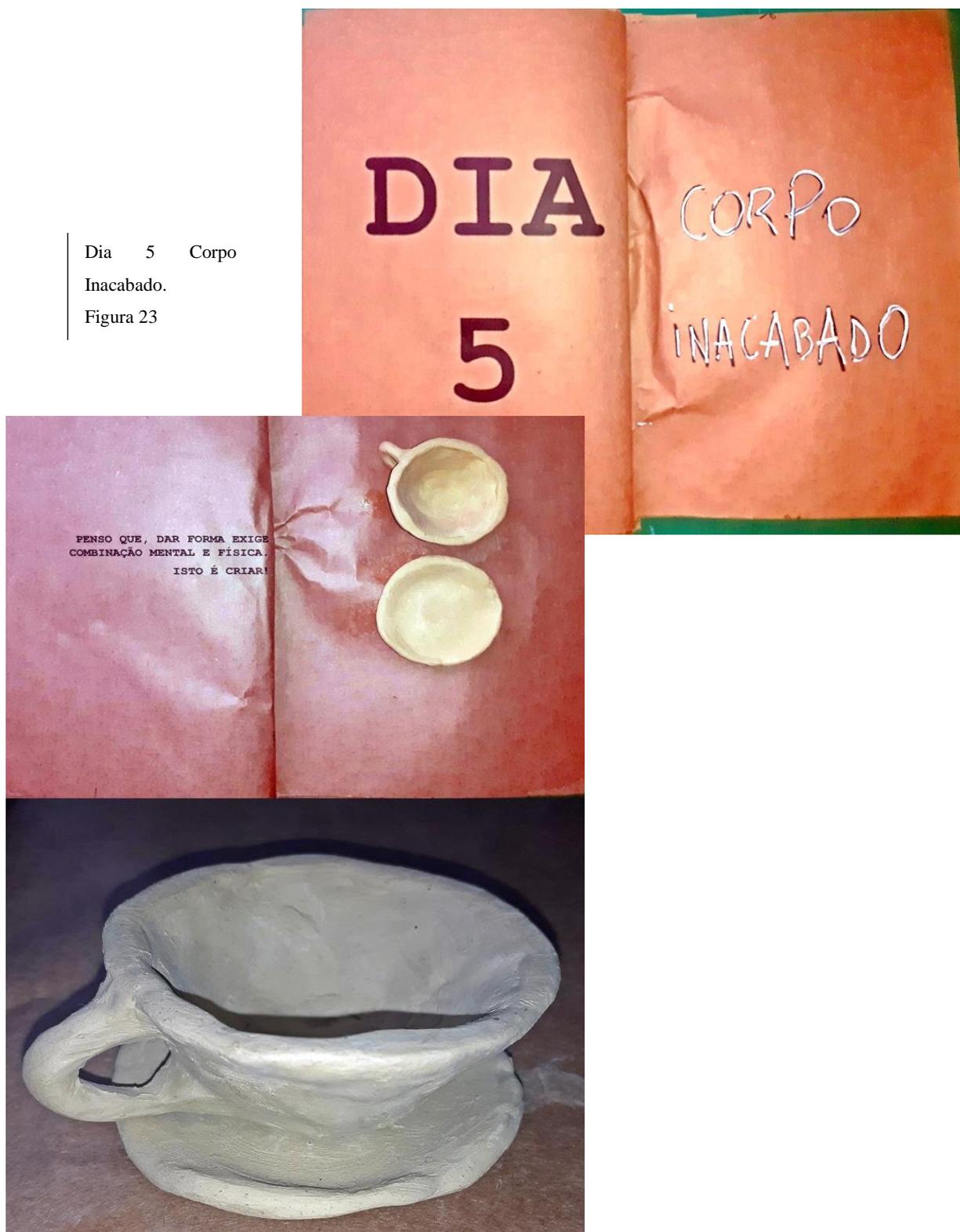


Aqui trago *frames* da performance “Dia 4” constituída no processo de estudos do mestrado e exposta no diário por meio do link e do QR Code impressos na página. Tencionei refletir sobre minhas próprias certezas as quais, carrego cotidianamente, como elas

comunicam quem sou ou como moldam minhas ações e aprendizagens no dia a dia.

Na figura abaixo refleti sobre o que significa o ato de *criar* ao expor: “*penso que, dar forma exige combinação mental e física. Isto é criar*” na mesma página onde havia um pedaço de argila, convidando a ser moldada, transformada. Aonde criar significa lidar com incertezas do que se encontrará e quem sabe disso algo aconteça, toque, surpreenda, nos forme e transforme.

Dia 5 Corpo
Inacabado.
Figura 23



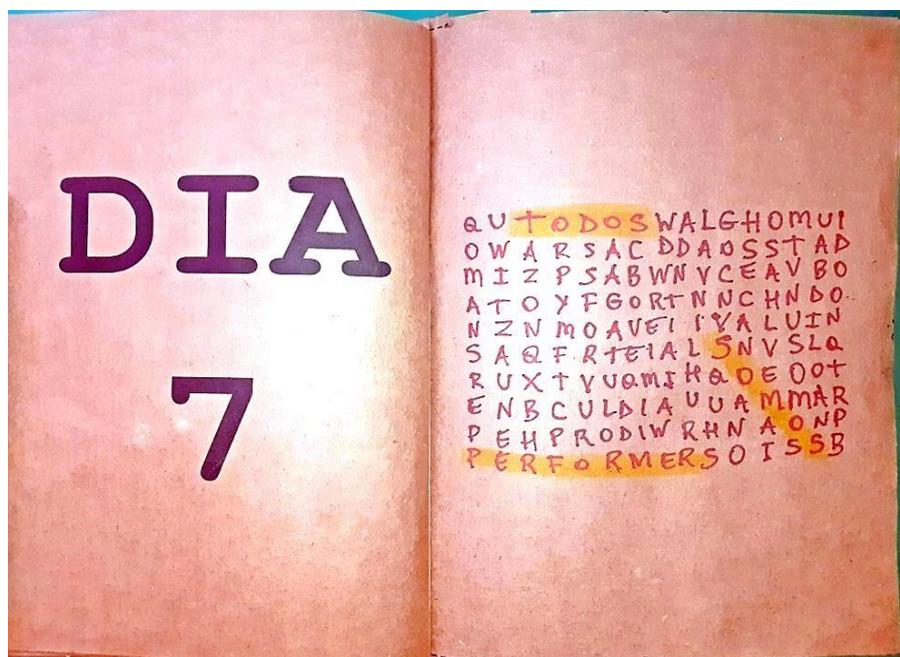
Na figura a seguir sugeri pensar aspectos racionais, emocionais considerando suas influências em um processo criativo, de aprendizagem, no qual possamos identificar como afetamos e como somos afetados no e pelo mundo a nossa volta, além de refletir sobre quais dessas afetações estão diretamente ligadas ao que criamos. Para essa pesquisa trouxe os *frames* do vídeo com a experimentação referente ao Dia 6, os materiais escolhidos foram uma pena e bolinhas de gude porque compreendi que tais materiais carregam consigo certa delicadeza e o que interessou foram os estímulos que quis provocar. A *sensação* (impressão, percepção) foi o foco do exercício, assim, podemos questionar se a ação neste caso foi espontânea, qual lado do cérebro foi mais predominante, por exemplo. Foi dessa forma que fui estudando o que é *criatividade* e o que isso tem a ver com este percurso, pois, reflita sobre quais afetações moldam sua forma de agir, produzir, ou ainda, como elas expõem o que se pensa, deseja ou quer expressar com o corpo e/ou de outras formas.



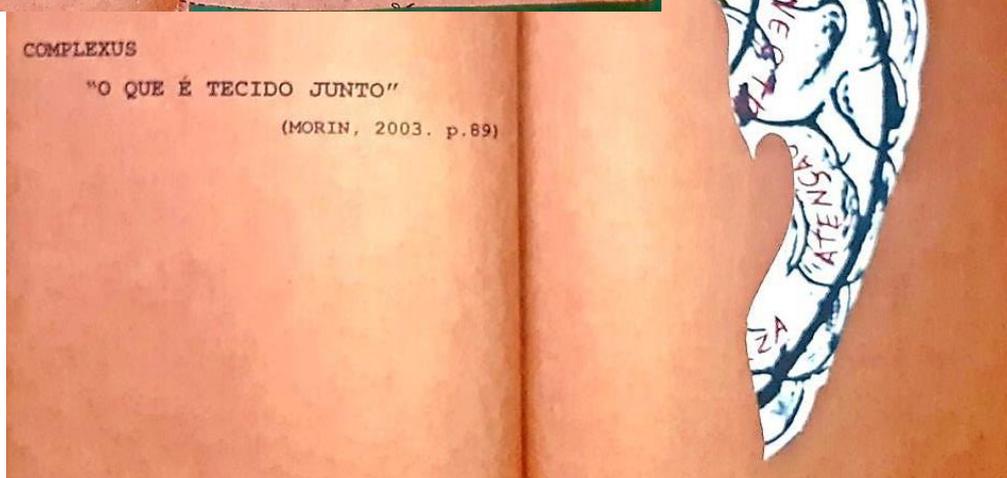
Dia 6 O corpo
ensina e aprende.
Figura 24



apontado por Edgar Morin (2003) como aquilo que é tecido junto, onde cada sujeito em contato com o diário teve contado com uma parte, um pedaço de algo representado em imagem. Essa última proposta performática está incompleta e só finalizará quando as partes desse todo forem reunidas pelos/as sujeitos que possuem as partes.



Dia 7 Todos
somos
Performers.
Figura 25



Sugeriu-se que o diário de modo geral neste primeiro protótipo provocasse o pensar sobre si mesmo/a em relação ao contato com situações cotidianas, experimentando-as, se expondo de forma diferente do habitual e em contextos diferentes. No caso do último dia a experiência em sua totalidade só se concretizará coletivamente. Enquanto as anteriores ao Dia 7 expõem encontros comigo mesma de modos diversos e tempos diferentes, existindo também a possibilidade de o outro assistir minha exposição enquanto professora/performer ou até mesmo experimentar junto, ressignificando e ponderando sobre outras formas de pensar criatividade, experiências, aprendizagens. Pois, para se pensar em mudanças no modo como já

atuamos seria relevante sentir e performar pela óptica da experiência constituída no corpo. Desse modo,

[...] podemos conhecer nossas próprias profundezas subjetivas tanto ao examinar as objetivações significativas “expressas” por outras mentes, quanto por introspecção. De forma complementar examinar detidamente a nós mesmos pode nos dar pistas sobre a penetração de objetivações da vida geradas a partir das experiências dos outros. (TURNER, 2015. p. 17).

Nesse sentido, esse processo todo se constituiu em meio às leituras e discussões durante as disciplinas finalizando com um vídeo/arte no qual expus as primeiras ponderações e afunilamentos do processo em desenvolvimento. Foram três partes de um todo que se complementavam, entregues ao final do período de cumprimento das disciplinas e de maneira intencional com o objetivo principal de expor como um processo com a performance pode provocar no corpo a capacidade de aprender a aprender enquanto experimenta, vivencia, entre outras possibilidades, que surgem para além destas, pois, quem experimenta constrói suas próprias conexões. Assim, como infere Turner (2015) o que foi empreendido foi a materialização de um propósito, de escolhas íntimas, onde o ato a ação não exatamente foi criado para expressar esse propósito, mas principalmente para cumpri-lo, ou seja, uma e/ou várias *experiências* que passaram *em mim* no percurso do mestrado profissional foram cumpridas, ou ainda, performadas, transformadas em

[...] um ato de retrospectiva criativa no qual [foi] atribuído “significado” aos eventos e às partes da experiência – mesmo que o significado seja o de “não há significado”. Assim, a experiência [foi] tanto “vivenciar” como “pensar em retrospectiva”. Ela [foi] também “vontade ou desejo de seguir em frente”, isto é, estabelecer metas e modelos para experiências futuras em que, espera-se, os erros e os perigos de experiências passadas serão evitados ou eliminados. (TURNER, 2015. p. 22).

Isso me ajudou a estabelecer algumas metas e objetivos, bem como *experiência* para o protótipo II e outras performances para o produto/processo que estava em ideação e construção.

1.1.6 Protótipo II- Diário de (CRI) AÇÃO POÉTICA

Este protótipo foi construído no processo do mestrado, porém, o público destinado foi de estudantes do Ensino Fundamental II da escola onde trabalho¹⁵. Em meio a pandemia e

¹⁵ Trata-se da Escola estadual Maria do Carmo Viana dos Anjos localizada na zona norte da cidade de Macapá/AP na qual atuo como professora de Arte desde o ano de 2014 até o momento. Esse espaço tem sido campo fértil para diversas produções e movimentos de resistência didático-pedagógicas na perspectiva da Arte.

as aulas on-line, este foi um recurso montado e utilizado para que - ainda que minimamente - os estudantes vivenciassem um processo de sensibilização do corpo para a aprendizagem da arte. Nesse ínterim, os estudantes podiam ter acesso ao diário tanto em formato PDF via *Telegram* e/ou *WhatsApp*, quanto por meio impresso disponível na escola. À frente exponho cada proposição montada para ser experimentada e sentida no corpo dos estudantes, bem como alguns registros dessas experimentações. Diferente do protótipo I, este trazia orientações de ações a serem interpretadas e realizadas por eles/as em suas casas, ações que deveriam ser registradas (vídeo e fotografia) e enviadas via redes sociais para a professora.

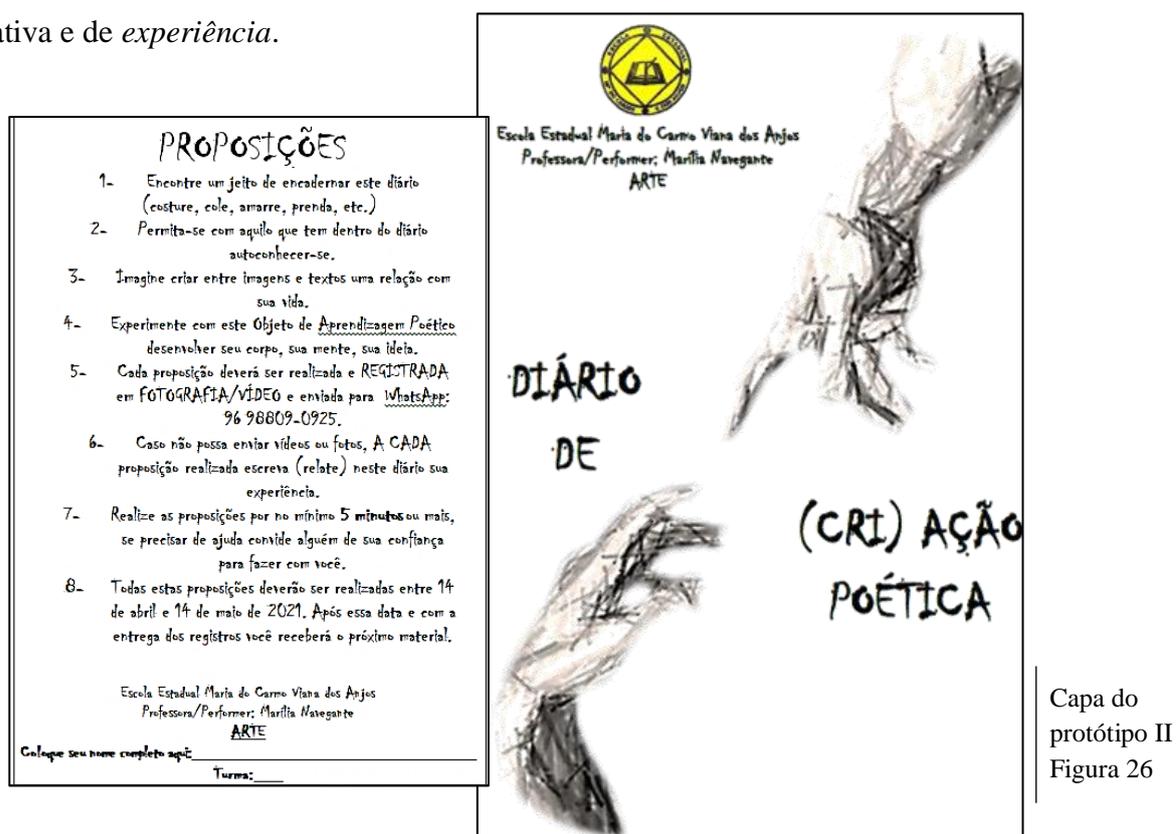
Essa proposta surgiu no momento em que me encontrei novamente em sala de aula como professora de arte, nesse instante pude verificar como aplicaria uma proposta semelhante ao primeiro protótipo com os estudantes de Ensino Fundamental II 8º e 9º (oitavo e nono ano) em meio ao ensino remoto emergencial, o que me conduziu a outras percepções e noções, as quais também subsidiaram o processo de feitura do produto. Este protótipo¹⁶ foi constituído de forma simples e sem trabalhos gráficos complexos devido ao tempo de trabalho escasso empreendido no período das aulas no ano de 2021. Destaco dele a potencialização de uma melhor compreensão e interpretação das proposições sem grandes dificuldades por parte dos estudantes e sem necessitar da presença e explicação da professora, ou seja, pude perceber um protótipo autocontido, mais equilibrado e criterioso nas proposições, ainda que simples em seu formato geral. A partir dele pude verificar a pertinência de registrar reflexões e percepções sobre as experiências vividas no próprio diário e a possibilidade de compartilhá-las pelas redes sociais, pois, registrar se tornou uma ação que estava denotando a capacidade do estudante de se distanciar “[...] de situações imediatas, traduzindo em algo objetivo o aprendizado que adquiriu em suas experiências, ou seja, o que de mais substancial pôde observar, pensar, imaginar e sentir ao vivenciá-las” (MATTAR, 2017. p. 14), o que foi aparecendo nos relatos compartilhados por meio de fotos dos diários que foram enviados pelas redes sociais. A partir daí pude observar que o diário além de ser uma materialidade relevante para conter as proposições e/ou sequência de ações performáticas também se mostrou como “[...] um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. [...] uma forma de distanciamento reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar” (ZABALZA, 2007. p. 10). E para, além disso, fomenta outras formas de aprender.

É importante expor que um diário pode ser entendido em diferentes conceitos e funcionalidades, nesse caso com os estudantes serviu para provocar ações, reflexões diante de

¹⁶ Pode ser acessado em <<https://pt.calameo.com/read/005236396201d1ed681be?authid=F430fhLEHzqQ>>.

práticas diferenciadas de aprendizagem no percurso da disciplina arte, de compreender o que pode um corpo em performance, e de que existem “[...] sensações, imagens e experiências”¹⁷ que não só podem ser vividas e experimentadas, mas, principalmente descritas e reconstruídas nos escritos/relatos.

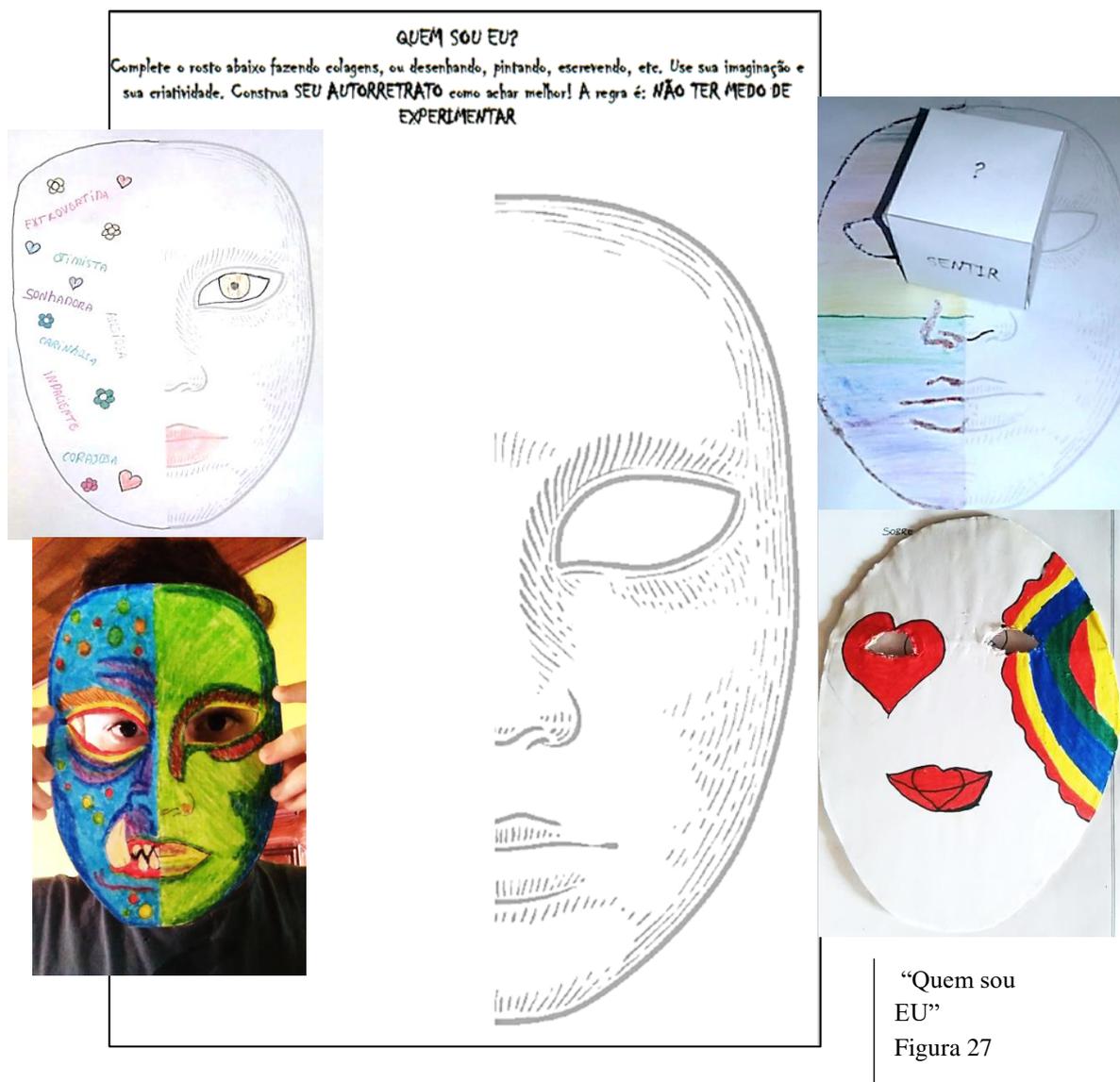
Destes primeiros contatos comecei a ponderar sobre qual/quais posicionamentos e características o diário como materialidade para os experimentos performáticos assumiria ao final de todo o processo de pesquisa, pois, a princípio no meu histórico como professora de arte ele foi um recurso de resistência e autodefesa no processo de ensino, aprendizagem e vivência com a arte na escola. Zabalza (2007, p. 23) destaca o “Diário como recurso para registrar o momento da aula, diário como recurso voltado para a pesquisa e a avaliação dos processos didáticos”, recurso de narração da experiência escolar, entre outras. Aqui compreendo o diário como recurso metodológico, um procedimento de fomento à vivência criativa e de *experiência*.



Capa do protótipo II
Figura 26

Como transformar um planejamento de aula que *transporte* os discentes para uma apreensão aprofundada do assunto, conteúdo ministrado? No caso do protótipo II, como converter as atividades – teóricas – normalmente realizadas no início do ano letivo, como forma de sensibilização para refletir: *o que é arte? para que ela serve? isso é arte?* em performances e processos de autoconhecimento do corpo em meio a aprendizagem?

¹⁷ Ibid., p. 11.

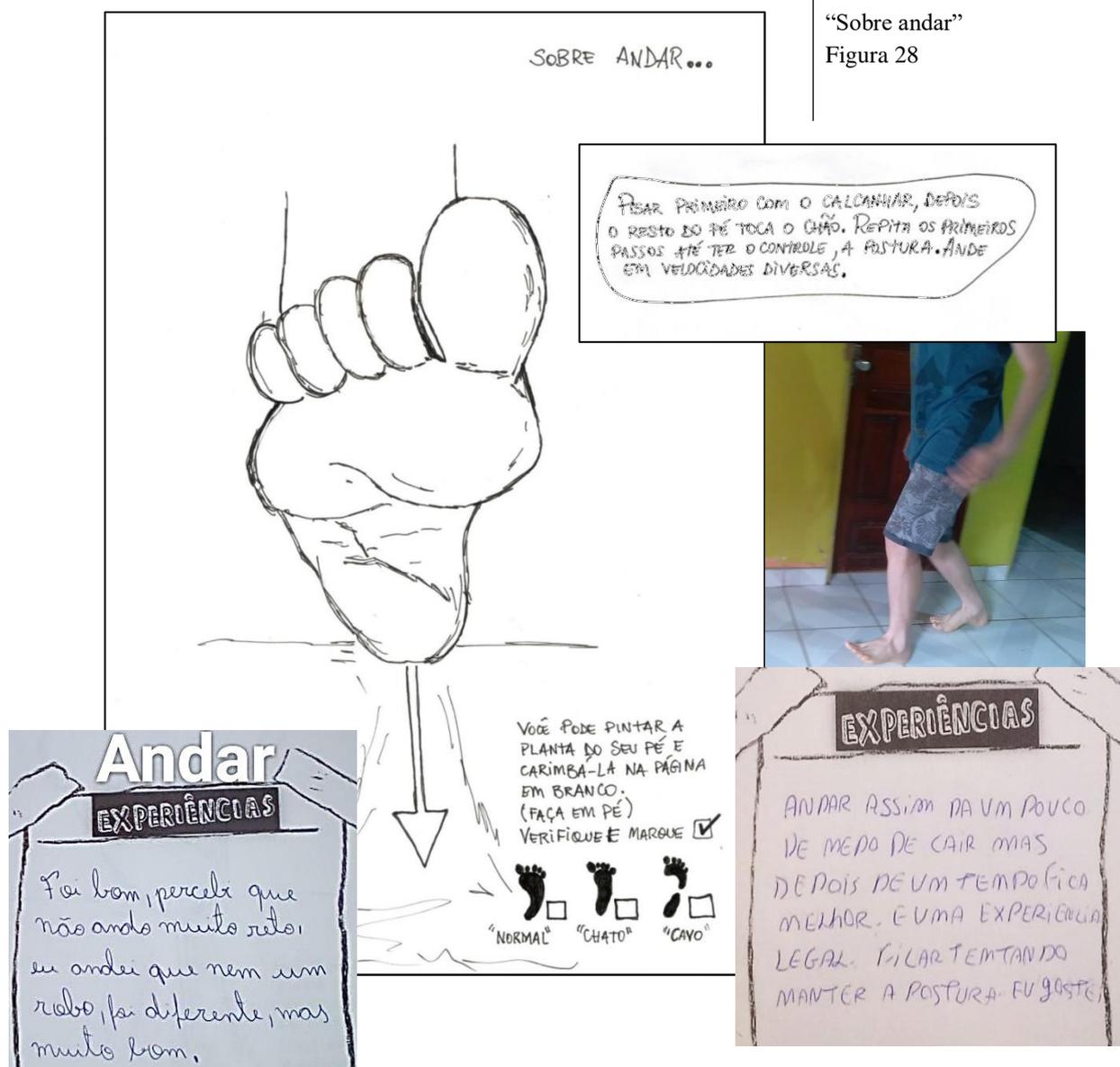


A exemplo, a proposição “Quem sou EU” fomentou reflexões sobre si mesmos, suas identidades ao sugerir que os estudantes expressassem como se viam ou se percebiam ao completar o outro lado da face podendo trazer características particulares sejam elas físicas ou de personalidade para suas produções.

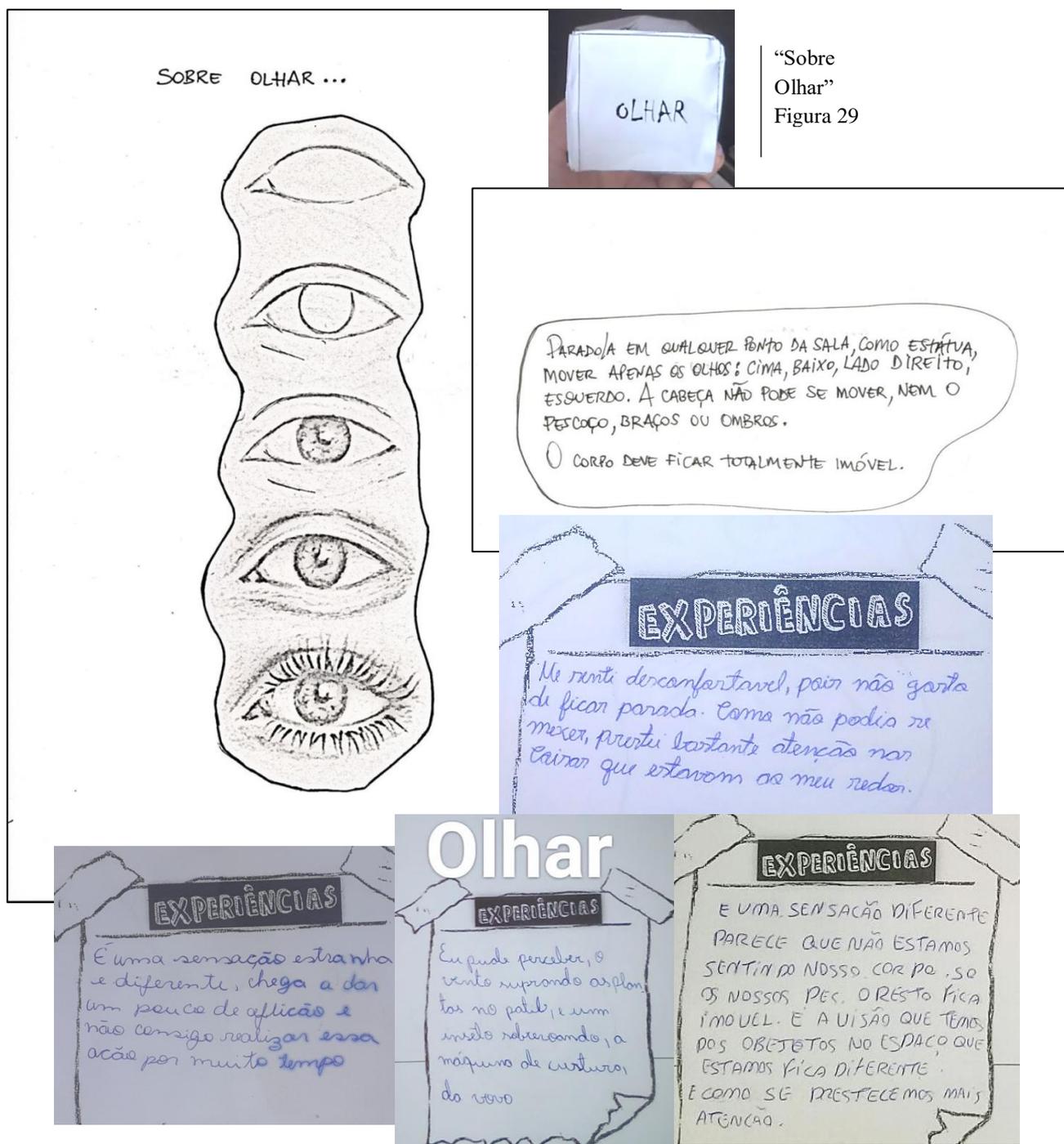
Performar no percurso de aulas foi vivenciar *em* processo e completar este processo complexo, pois, não se tratou de uma ação realizada uma única vez em apenas um momento. Nesse caso, encenar e/ou performar uma etnografia, bem como performar o conteúdo de uma aula “[...] é se apoderar dos dados, em sua completude, na plenitude de sua ação-significado” (TURNER, 2015. p. 130).

“Sobre andar”

Figura 28

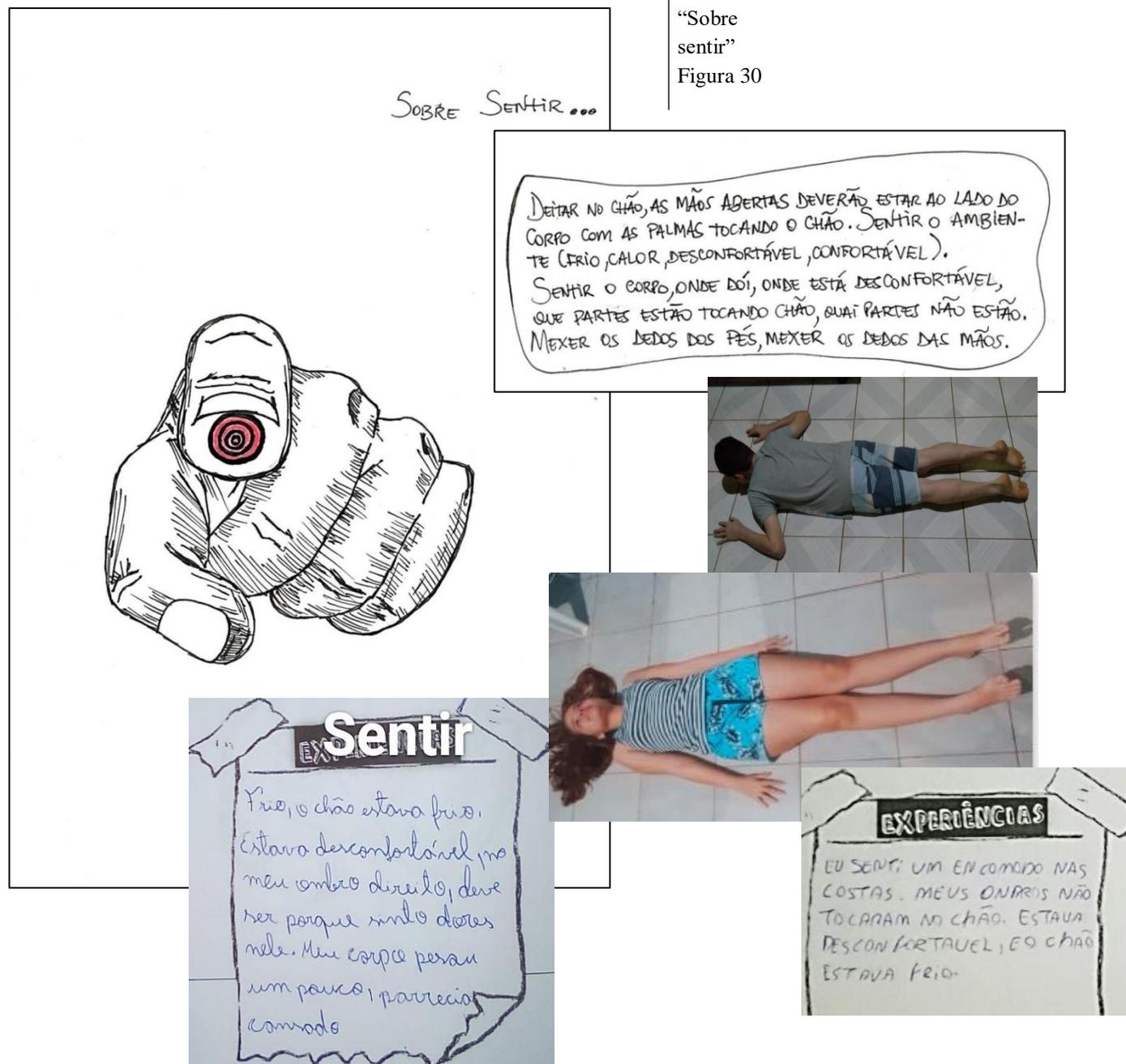


Isso configura uma espécie de *saber da experiência*, um saber que se constitui no modo como alguém vai reagindo ao que lhe *acontece* e no modo como atribui *sentido* ao acontecimento que lhe sucedeu, ou ainda, se trata de um saber singular conectado a sua própria existência humana, “Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. [...] duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência” (LARROSA, 2015. p. 32).

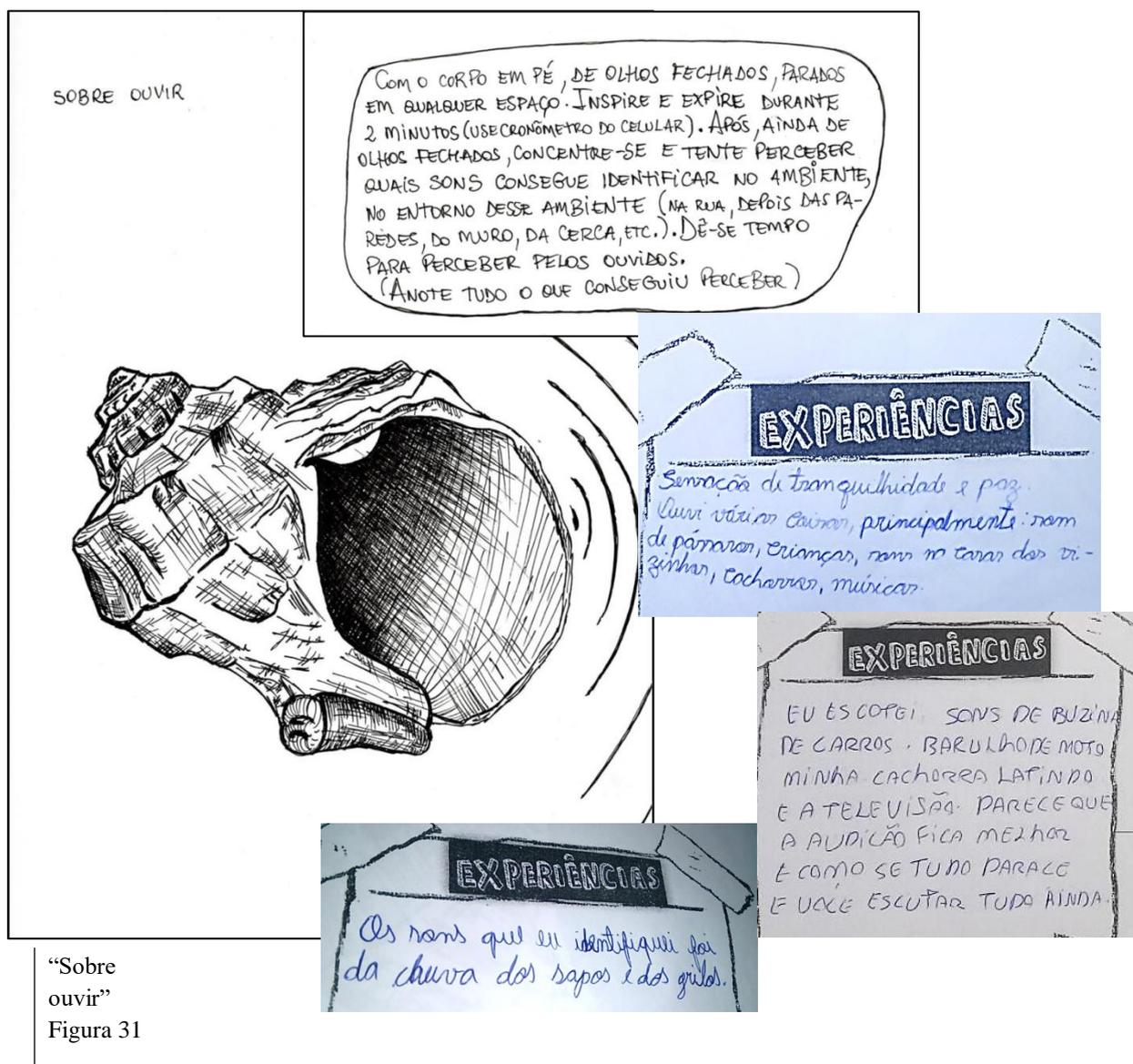


Nesse sentido a *experiência* no protótipo II foi constituída como um conjunto de performances livres, intervalares, com quebras, interrupções, algumas surpresas, como “[...] isso que nos acontece quando não sabemos o que nos acontece e, sobretudo com isso que, embora nos empenhemos, não podemos fazer com que nos aconteça, porque não depende de nós, nem de nosso saber, nem de nosso poder, nem de nossa vontade.” (LARROSA, 2015. p. 12). Assim, em meio às proposições também nos colocamos a serviço de outra ação: a de refletir e expressar o que se sente/sentiu, o que se pensa/pensou, até mesmo o que descobriu/percebeu e nessa perspectiva vai sendo aprofundado o que tem de mais singular e

particular em um sujeito dando *sentido* ao que somos, pensamos e ao que nos acontece como se pode perceber também nos relatos da proposição *sobre olhar* e a frente na proposição *sobre sentir*.



Assim, a *experiência* que se mostra não pode ser objetivada, identificada como coisa, fato, não é uma realidade, não é simples defini-la, nem se apresenta como ideia clara, um conceito concreto, posto que, *experiência* é algo que (nos) acontece atravessando tempo/espaço tornando-se capaz de tomar forma, direção, transformação ou simplesmente outras *experiências* quando o sujeito se *ex-põe* para além do que conhece e espera (LARROSA, 2015).



Sabemos ler, ouvir, ver, perceber pelos sentidos de maneiras diferentes – em maior ou menor grau -, com mais sensibilidades para alguns do que para outros. Tudo isso faz parte do nosso processo *autoformativo* “[...] uma formação que não se sabe antes do encontro... uma formação com alteridade, como aquilo no qual entramos sem saber o que vamos encontrar, aprender, ler, escrever... como aquilo que nos transforma – no sentido da *metamorfose* e não da *metástase*” (RIBETTO, 2011. p. 109). Pensar a *autoformação* pela perspectiva da experiência com a performance é se lançar para fora de um modelo, padrão que já vem prescrito, fixado como o ideal para caminhar sob um devir, sem ideias, ações autoritárias, normativas, excludentes (LARROSA, 2002).

CAPÍTULO 2- IMERSÃO E PERCEPÇÃO DO CAMINHO

[...] *serendipidade* arte de transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstituir toda uma história (MORIN, 2003. p. 23).

Neste capítulo, “[...] a realidade é peneirada através de determinada lente, paradigma ou modelo com o qual escolhemos focalizar nossas percepções investigatórias e analíticas (McLAREN, p. 45. 1991)”, nesse caso os rituais na escola, dentro ou fora da sala de aula, expõem o território de início da investigação e sugerem relações, percepções que enfatizam certos aspectos dessa realidade em detrimento da supressão de outros. Assim, há limitações de compreensão, interpretações, pois, são pedaços de memórias selecionados e refinados em sua complexidade para assim, serem olhados como instrumento heurístico, partindo das partes para um todo.

Desse modo posso dizer que caminhei sobre rastros empíricos com traços biográficos, experimentais, sensoriais através de perspectivas performáticas como quem procura conectar os argumentos e procedimentos para esclarecer e justificar cada passo. A intenção foi tentar suprir a necessidade de expor um olhar mais crítico, uma interpretação válida em torno dos *rastros de Performance* argumentando e justificando o quanto esses indícios – além de reconstituir uma história, formaram a base de subsídios para a feitura do produto/processo em questão.

A sequência de performances, ações que deflagram experiências sensoriais, estéticas contidas em um diário denominado *Todos Somos Performers* – marcado como objeto da investigação - necessitaram de procedimentos que permitissem formas de interpretações complementares em sua criatividade, inovação, imaginação. É nesse sentido que a abordagem qualitativa enquanto exercício teórico-metodológico “[...] não se apresenta [aqui] como uma proposta rigidamente estruturada [...]” (GODOY, 1995. p. 20), o que permitiu entre articulações teóricas e materiais, verificar não somente imagens de um processo que ainda não tinha recebido nenhum tratamento analítico e sistemático, mas também, possibilitou serem reelaboradas e compreendidas de acordo com o foco da pesquisa (GIL, 2002).

Nesse sentido, sobre a reunião e seleção dos *rastros de performance* foram realizadas etapas, as quais partiram da busca de imagens (fotografias e vídeos) no acervo pessoal salvos no *Google driver*, *Google fotos* e com ex-alunos/as da época em que se realizaram as atividades. A partir daí os materiais reunidos foram compilados e selecionados compondo então o arcabouço que compõem essa escrita. Foi nesse movimento que as conexões estabelecidas nessa temporalidade marcada com idas e retornos nas reflexões, que este

capítulo tentou colocar as memórias, percepções e anacronismos, para expor o desenvolvimento do processo em outra abordagem, em outro olhar. Nesse sentido, aponto duas noções a respeito da abordagem qualitativa nessa escrita: uma que justifique a prática desenvolvida na pesquisa e que apoia as escolhas dos procedimentos e métodos adotados; a outra que embase as experiências vividas que foram descritas e/ou narradas no cap. 1. Assim, destaca-se a seguir os procedimentos e as reflexões costuradas na intenção de responder a questão: *como constituir e desenvolver uma ação que deflagre experiências de ensino e aprendizagem em processos formativos, a partir da performance?*

2.1 PESQUISA QUALITATIVA

Creswell (2010, p. 211) pondera sobre os “[...] valores [do pesquisador/a] e suas origens pessoais, tais como gênero, história, cultura e status socioeconômico [poderem] moldar as interpretações durante o estudo [...]”, infere também que são preocupações que devem ser levadas em consideração, identificadas, conjecturadas em uma pesquisa qualitativa, pois, se trata de um tipo de investigação de caráter interpretativo a qual o/a pesquisador/a está diretamente envolvido nas experiências com os participantes, e, portanto, foram empregadas diferentes estratégias e cuidados para que as intenções, a descrição dos fenômenos, os passos e técnicas escolhidas conduzissem a uma exploração e organização comprometidas com a proposta e com os sujeitos envolvidos. Posto isso, relembro ao leitor/a que minhas impressões, proposições, entre outros, carregam sem dúvida minhas particularidades, vivências e experiências as quais foram e vem sendo traduzidas com auxílio das fundamentações e técnicas adotadas. Nesse sentido, usei esta abordagem como estratégia de compreensão das experiências vividas e construídas pelos sujeitos em performance, os efeitos e as consequências das ações resultantes das experimentações que explicassem ou demonstrassem se a proposta, seus objetivos, os problemas insurgidos são solucionáveis e/ou passíveis de validação no processo. Por ser uma abordagem que “[...] envolve as questões e os procedimentos que emergem [...]” (CRESWELL, 2010, p. 26) no processo, ou seja, que se manifesta dos sujeitos envolvidos, dentro de seus contextos, foi uma forma de investigação que exigiu uma postura mais flexível, pois, focou no individual e “[...] na importância da interpretação da complexidade de uma situação”¹⁸. Tendo em vista que a abordagem qualitativa

¹⁸ Ibid. p. 26.

[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da sua realidade vivida e partilhada com seus semelhantes (MINAYO, 2009, p. 21).

Assim, como a performance provoca nos sujeitos a sua expressividade faz com que seja possível apreender de suas ações parte significativa de suas realidades e até de traços de suas personalidades. Nesse sentido, caminhar seguindo os *rastros qualitativos* ajudou no aprofundamento de realidades que não eram visíveis a princípio, mas, precisavam ser expostas e interpretadas antes, pelos próprios sujeitos envolvidos na pesquisa (MINAYO, 2009), uma vez que o diário com suas propostas performáticas fomentaram tais ações dos sujeitos no processo de vivência. É nesse ínterim que a pesquisa qualitativa necessitou da “[...] interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados”¹⁹, ainda que de forma indireta, pois, isso se deu pelo contato com os registros compartilhados pelos estudantes – o que representou um elemento essencial no qual por meio dessa interação tentei apreender e expressar com maior comprometimento e objetividade os fenômenos oriundos do contato e/ou vivências com o processo contido no diário.

2.2 UMA MONTAGEM-BIOGRÁFICA

No capítulo I, dispus imagens escritas em uma sequência cronológica. Tentei construir um ritmo e certa linearidade em um movimento de escolhas conscientes que denotassem a potência do percurso, como uma narrativa de experiências e experimentos entre um *eu* e os *outros* no contexto social, cultural, educativo em que estávamos imersos.

Minhas subjetividades fortemente imbricadas a estes contextos evidenciaram e/ou definiram o que compreendi ser relevante em meu processo de formação, são frutos que considero “[...] úteis para avaliar a repercussão das experiências de vida e da formação nas práticas profissionais” (SANTOS; GARMS, 2014. p. 4100). No entanto, nesse capítulo a *montagem* das imagens escritas foi constituída com base na combinação de três aspectos: aleatoriedade, vitalidade e ritmo os quais podem ser entendidos como um conhecimento por montagem (CAMPOS, 2017) no sentido de colocar as imagens em relação, pois, estas não falam de forma isolada. Este foi um exercício do *complexus* que teve por intenção deflagrar experiências sensoriais e performáticas nos rastros apresentados os quais remontam à

¹⁹ Id. p. 63.

compreensão do produto desenvolvido. “Essa montagem imagética não busca, pois, os cristais de um tempo que já se foi, mas, uma premonição do tempo que advier” (CAMPOS, 2016. p. 270).



Seja Marginal.
Seja Herói.
Figura 32

Segundo Nóvoa; Finger (2014) o procedimento biográfico permite que cada sujeito perceba em sua própria história aquilo que considera ser formador, infere também que “[...] a pessoa que implica numa abordagem desse gênero está inevitavelmente desencadeando um processo de autoformação” (p. 4), no sentido de que a medida que vai sendo empreendido um posicionamento de explicação, justificativa e aprofundamento dessa história, contribui para uma tomada de consciência individual e coletiva em frente suas relações e contextos vividos.

De acordo com Walter Benjamin (2009), rastros são *resíduos da história*, deixados no tempo e “[...] percorrer esses rastros, através das imagens, dos passos deixados, das narrativas que nos permitem ou nos desafiam a conhecer, para montarmos outros olhares

[...]”²⁰ sobre pessoas, suas experiências, seus rituais e performances, sugere (re)conhecer naquilo que era até então ordinário os indícios de conhecimentos temporais.

Rastro é também indício, um sinal de que algo – ou alguém – aconteceu. A memória se alimenta de rastros, de migalhas de pão distribuídas pelo caminho dos acontecimentos. São essas pistas que desmascaram o real e trazem experiência e conhecimento (BOUTY, 2019. p. 6).



Marca
identitária.
Figura 33

Mas, por que montagem de imagens escritas? Para Didi-Hubermam (2012) o conhecimento não seria algo inerente a uma só imagem, mas sim, pôr as imagens em movimento, não as isolando, para assim, fazer surgir possíveis relações entre elas. Dessas relações entre o passado com as experiências do presente é que se formaram um devir para a apreensão do todo e, para isso, foi “[...] necessário analisar a minúcia. Investigar o singular [consistiu] na atividade imperativa no ensaio de compreensão do evento total” (CAMPOS, 2017. p. 276). Significou colocar em evidência alguns dos acontecimentos sensoriais, estéticos, históricos, caminhar por entre eles e em seu ritmo e orientação, perceber ou ser tocado por outro *saber sobre imagens* em suas montagens, desmontagens e remontagens

²⁰ (SILVA; BRAGA, 2019. p. 430)

nessas relações entre elas. E como afirma Didi- Hubermam (2016) não existiria uma ação de remontar senão por meio da própria remontagem de elementos separados de seu lugar habitual para construir outro saber ao expor as narrativas, os fluxos, as particularidades dos eventos, das performances e rituais cotidianos.



Abraço.
Figura 34

É por isso que neste tópico parti do trabalho "Seja marginal, seja herói" que faz referência ao artista contemporâneo Hélio Oiticica seguida pela imagem captada do documentário²¹ a qual evidencia a tatuagem como marca identitária da professora e se complementa com o espaço sensorial do abraço realizado na sala de aula. Com elas destaco a

²¹ Aqui me refiro à participação no XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã – PAEC, promovido pelo Instituto Arte na Escola. Aqui participei com o projeto “**Experimentações em Arte: a Performance como meio de autoinvestigação das identidades para além do corpo**” concorrendo na categoria Ensino Médio.

montagem de três momentos em que o corpo foi colocado no centro da questão histórica e cultural na escola, em que os saberes produzidos precisavam ser sentidos.

2.2.1 Rastros de Performance – documentos de um processo

De acordo com Salles (2011), documentos de processo são registros de processos de criação, é também um termo que pode oferecer uma maior amplitude ao tratamento de vestígios, indícios de processos criativos e “Em termos gerais esses documentos desempenham dois grandes papéis ao longo do processo criador: armazenamento e experimentação” (SALLES, 2011. p. 27). É importante salientar que o que se registra e armazena de um processo pode variar de uma pessoa a outra, desempenhar funções diferentes, despertar análise críticas diversas dos mesmos fenômenos, cada fragmento é registro de experimentação e, portanto, “[...] deixa transparecer a natureza indutiva da criação”²². Já os *rastros de performances* são registros de quando e como a ação/performance aconteceu, ou seja, não expõe o processo de antes, o de feitura, ensaio, planejamento, mas sim, fragmentos de acontecimentos, indícios de um processo em movimento que foi armazenado, revisitado e experimentado novamente.

É por esse viés que busquei esclarecer ao máximo os princípios que nortearam o desenvolvimento do produto educacional, sua relação com o processo experimentado, vivenciado no corpo, tendo em vista, minha própria atividade em performance e minha *reforma de pensamento* a partir desta. Desse modo, a intenção de voltar-me para o *processo criativo*, bem como do acontecimento foi “[...] para compreender, no próprio movimento da criação, os procedimentos de produção, e, assim, entender o processo que presidiu o desenvolvimento da obra” (SALLES, 2008. p. 28), em outras palavras, parti da exposição dos *rastros* (re) construindo um percurso que nesse capítulo descrevesse, expusesse, revelasse como veio se montando uma espécie de rede performática que se mostrou responsável pela geração do produto educacional desenvolvido. Foi a partir deste ponto que tratei cada *rastro de performance*, e ao final costurei os motivos que constituíram a rede de proposições performáticas e os movimentos que dela surgiram e no que elas culminaram.

²² Idem.

CAPÍTULO 3- APONTAMENTOS TEÓRICOS: RECEITA OU EXPERIÊNCIA?

Sendo esta pesquisa um arcabouço de apontamentos teóricos, práticos, metodológicos baseados nas experiências com a Performance e no uso do diário, os quais, nasceram de vivências como estudante, professora de arte, performer e sua ampliação no campo do ensino e aprendizagem da arte na educação pública, considere relevante traçar os caminhos da investigação buscando também as bases metodológicas e fundamentações teóricas no campo da própria arte-educação e ainda que de forma indireta essas bases me atravessaram em todo o processo (ver DIAS, (2013); BARBOSA (1984-2001-2013); HOFSTAETTER (2018-2019); entre outros). Por considerar que tratar do corpo, das subjetividades, da formação humana e profissional de sujeitos por meio da arte no âmbito do Ensino Superior, essa pesquisa deveria contemplar caminhos e diálogos mais próximos das poéticas artísticas, pois, é importante “[...] fomentar discussões em torno da arte como ferramenta a serviço da comunicação e da expressão e, paradoxalmente, da arte como sistema independente, não utilitarista e que pode transgredir seus próprios campos de sentido, suas limitações técnicas [...]” (TEXEIRA, 2019. p. 9). Isso para que depois de performar o pensamento, seja possível impulsionar transformações concretas sobre a perspectiva do aprender a aprender no corpo em performance, a fim de que, percebamos que provocar experiências em processos formativos possa ser entendido para além de se informar sobre técnicas, metodologias, e sim, provocar meios diferenciados de comunicar, expressar, construir poética e criativamente quaisquer formas de conhecimento, reconhecendo nas vivências, experiências e afetações cotidianas – na escola, na academia ou em outros espaços - os primeiros caminhos para diálogos e aprendizagens mais significativas em meio a arte e a vida.

3.1 EXPERIÊNCIA

O que é experiência? É possível a experiência na escola? É possível pensar a escolarização, o processo educativo e a formação docente como experiência? Como podemos aproximar a ideia de experiência da educação formal contemporânea? Do que estamos falando quando falamos em experiência? (FERNANDES; SILVEIRA, 2011. p. 3).

As noções sobre *experiência* e o que ela tem representado desde o início da pesquisa serão percorridas a seguir na intenção de primeiro, refletir sobre os discursos suscitados pelos autores/as estudados relacionando-os ao produto educacional bem como, na articulação de

alguns movimentos e desdobramentos que culminem em mudanças pontuais nos moldes pré-estabelecidos no âmbito da formação. Segundo, fomentar um debate sobre a relevância da *experiência* como uma potencialidade – ainda que desafiadora - em processos formativos no âmbito superior.

Larossa (2011) nos alerta sobre o uso e o abuso da palavra *experiência* em contextos educacionais e/ou de formação, a qual de acordo com o autor é sempre utilizada de forma banal ou banalizada, pois, afirma que não há consciência plena da diversidade de possibilidades teóricas, práticas e críticas em torno desta. Eu mesma faço uso dessa palavra há alguns anos, mas, provocada pelos questionamentos dos autores estudados indaguei-me sobre essa consciência teórica, prática, crítica sobre *experiência* na docência e nessa pesquisa. Aqui mesmo, uso e abuso da palavra ao passo que tento relacioná-la ao produto educacional, no entanto,

O que é o saber da experiência? O que é que se aprende na experiência? O que significa ser uma pessoa “experiente” no campo educativo? O que significa que uma pessoa experiente está, ao mesmo tempo, aberta a experiência? Como se transmite o saber da experiência? (LARROSA, 2011, p. 26).

Larrosa expõe sobre a *experiência* como o *acontecimento* que não depende de mim, que é exterior ao meu eu e ao meu lugar, mas que **não** se “passa ante a mim”, ou “frente a mim” e sim *em mim*, causando efeitos, afetando quem sou, como penso, o que sinto, sendo esta *experiência* algo que sempre será única, singular, subjetiva, *aquilo que me passa, me acontece, me toca* (LARROSA, 2003).

Para Turner (2015) uma experiência [...] é um processo de “extrair” uma “expressão” que a completa (p. 16). Se apropriando da etimologia da palavra performance *parfourni* do francês arcaico que significa *fazer completamente, completar* o autor afirma que uma performance é o resultado de uma experiência, ou ainda, que uma experiência não se completa até ser comunicada, expressada de forma inteligível para os outros independente da forma como acontece.

Ambos os autores apesar de demarcarem bem as particularidades a respeito da palavra *experiência* acabam por se conectar diretamente quando retomam a origem da palavra em sua raiz indo-europeia estabelecendo assim outro significado, no qual, “Se a palavra experiência tem o *ex* de exterior, tem também esse *per* que é um radical indo-europeu para palavras que tem que ver com travessia, com passagem, com caminho, com viagem” (LARROSA, 2011. p. 8). Para Turner (2015. p. 21) “[...] pertentar, aventurar-se, arriscar-se

[...]”, supõe sair de si – como também infere Larrosa - para outra coisa, aventurar-se nessa travessia em algo incerto ou como conclui Turner, um viajante que se arriscou e se aventurou por caminhos duvidosos através do tempo e que, portanto, aprendeu por meio de tentativas.

Assim, quais articulações, movimentos e desdobramentos se podem estabelecer e/ou fomentar sobre a relevância da *experiência* como potencialidade em processos formativos no âmbito superior? Larrosa (2011) afirma que é necessário separar *experiência* de *experimento* no sentido de depurar a palavra *experiência* das concepções empíricas e empiristas a qual tenha sido submetidas e incorporadas a ela nos últimos séculos. Ao propor isto, o autor conclui que “[...] experiência não é experimento ao modo das ciências experimentais” (p. 15). De outro modo, a palavra *experiência* deve ser/significar, enunciar seu aspecto singular e plural, pois, “A experiência é sempre do singular. Não do individual, ou do particular, mas do singular” (LARROSA, 2011. p. 17).

E nesse sentido, a *experiência* como potencialidade e desafio em processos formativos, sugere o exercício de uma alteridade contínua, ou seja, colocar-se no lugar do outro, abrir-se à sua própria singularidade, permitir olhar-se e situar-se não mais no “[...] “enquanto/como”, enquanto professor, enquanto aluno, ou enquanto intelectual [...]”²³, mas sim, olhar-se como *sujeito da experiência* aquele vulnerável, sensível e *ex-posto*, ou ainda que se define não pela sua postura ativa, mas sim, passiva, receptiva, de disponibilidade e abertura (LARROSA, 2003).

3.2 RECEITA

Receita. (substantivo feminino).

CULINÁRIA. Indicação sobre a maneira de se preparar uma iguaria.
FIGURADO (sentido). Fórmula ou indicação especial para se alcançar algum resultado.

(*Oxford Idioms e Google.* (dicionário de português do Google fornecido pela *Oxford Languages*))

Uma das coisas que me fez pensar no produto em questão foi perceber que dentro de uma sala de aula (ou não), que esse não é só um objeto, recurso ou meio implementado em um percurso educativo. Os atores o utilizam também como próprio autorretrato, o que dá a esse material significados diversos sobre o que cada um é ou representa ser. É por isso que pensar sobre si mesmo e se olhar em diferentes faces foi/é necessária, pois, de alguma forma o diário como materialidade independente das mãos que o toca, acaba por se tornar o cenário da

²³ Ibid. (p. 18)

autodescoberta e inspira cada um a pensar e a expressar o que verdadeiramente sente que é no seu íntimo. Isso me levou a pensar sobre a performance, uma vez que, ela por vezes desnuda e provoca sérios questionamentos sobre o corpo, o espaço, o tempo e a imagem perante a sociedade, na qual o performer não se apresenta como um personagem.

E a relação disso tudo com a educação se dá no caminhar que o produto propõe, na experiência de lugar em que as percepções sobre “bom”, “diferente” “desconfortável”, de “medo”, “em câmera lenta”, são (re) significadas pelo contexto e acabam por fazer com que a gente aprenda um pouco sobre a realidade de cada indivíduo, do outro com quem me relaciono – a certa distância. Eis a razão desse processo dispor do olhar, não só por aprendermos mais por observação de imagens, mas, porque isso nos leva a uma possível modulação da forma como nos vemos e vemos o outro. Assim, acredito que a sensibilização pode começar, por exemplo, quando alguém registra “um inseto sobrevoando”, “a máquina de costura da vovó” e isso direciona quase que naturalmente para outras experiências como a sensação de perceber, identificar “onde dói”, “onde machuca”, de não conseguir manter a “postura”, ou de simplesmente perceber o “vento que sopra as plantas”.

Desse modo, são essas afetações que atravessam os sujeitos pelo fluxo de informações às quais até então ocorriam despercebidas, pois, passam a apresentar particularidades do cotidiano que foram deixadas de serem vistas, ouvidas, sentidas, tocadas. São processos criativos perform(ativos) em devir, que passam a ser experimentados em estágios e são passíveis de reflexões, inferências e tantas outras formas de desenvolverem-se, ganharem vida por cada sujeito. Então, o que pode um produto inspirado na performance em um processo formativo e de autoconhecimento do corpo? Que sujeitos são/serão produzidos por esse artefato? Como esse artefato é/ou pode ser ressignificado pelos sujeitos?

Retornando ao conceito da palavra *receita* entendida como indicações, fórmulas, orientações para alcançar um resultado, uma maneira descrita para ser seguida e realizar algo ou alguma coisa específica: pode a performance ser entendida como um manual, *uma receita para viver uma experiência*? Pode o produto/processo educacional nesse percurso ser entendido e recebido como um manual, *uma receita a ser seguida para viver uma experiência*? Não. Cada sujeito em contato com as proposições interpretará e adaptará as orientações de acordo com seu contexto, com o público seus objetivos, intenções.

3.3 COSTURANDO: EXPERIÊNCIA-----PERFORMANCE-----APRENDER A APRENDER-----PROCESSO AUTOFORMATIVO

Deslandes (2009, p. 31) afirma que um “[...] projeto é construído artesanalmente por um artífice através do trabalho intelectual. É, portanto, um artefato.” O que está exposto à frente como produto educacional é este artefato, “[...] cuja materialidade não se apresentou somente no número de páginas escritas ou num arquivo de um editor de textos [...]”. Artefato porque tanto é fruto da mão de obra humana, intencionalmente criado, quanto no sentido de ser resultado [...] ²⁴ de experiências e experimentos vivos realizados individual e coletivamente enquanto professora de arte, pesquisadora, performer como apresentado anteriormente nesta escrita. Na visão de alguns será um instrumento que serve como guia, roteiro, manual sobre performance, mas, na realidade são ações, objetivos traçados e propostos que vieram se concretizando e materializando em performance e performaticamente para aprender a aprender.

De todos os procedimentos e técnicas utilizados nesse processo vi na obra de Schechner (2006) as bases que fundamentaram reflexões diversas, mas principalmente as práticas desenvolvidas, as quais se transformaram e/ou convergiram para proposições dentro do diário. Além de o autor traçar conceitos sobre a performance em diferentes contextos – no esporte, na arte, na vida cotidiana, no sexo -, infere que “[...] realizar performance também pode ser entendida em relação a: ser, fazer, mostrar-se fazendo, explicar ações demonstradas” (SCHECHNER, 2006. p. 25-26). Ser, fazer e mostrar-se fazendo foram recortes ressignificados de modos diversos por meio das proposições, estabelecendo conexões com o fomento do autoconhecimento em processos formativos: *ser* (auto exploração do corpo, conhecimento de si), *fazer* (o corpo em performance construindo os primeiros movimentos e percepções sensoriais e estéticas), *mostrar-se fazendo* (o corpo em movimento de co-criação poética, ressignificação do que apreendeu, compartilhamento das ações e ou proposições de outras performances).

Nesse sentido, reafirmo, tudo o que está disposto no capítulo sobre o produto/processo educacional tem sua raiz nos experimentos performáticos realizados na escola onde atuo e em seus desdobramentos como a premiação recebida no ano de 2017 pelo Instituto Arte na Escola ²⁵, nas aulas performáticas como práticas metodológicas, para ensino e

²⁴ Id. p. 32.

²⁵ Documentário produzido como parte da premiação do Prêmio Arte na escola Cidadã em 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=GKbjMpdvOig&list=PLI9-MpKoySq9RMMxMO8Ku7RqgquO0ONsi&index=3>>.

aprendizagem da arte com o Ensino Médio e Fundamental, momento em que comecei a tecer as reflexões sobre aula de performance e aula performática (RACHEL, 2013) enquanto subvertia “[...] a questão do espaço da sala como espaço espetacular, para então indicar algumas rotas de fuga deste modelo vigente através das propostas de aula de performance e aula performática” (RACHEL, 2013. p. 46). São rotas que vêm sendo aprofundadas desde então e os primeiros resultados foram sendo expostos e aprofundados no fluxo dos acontecimentos.

O corpo como o centro, fragmentos de histórias (re)montadas, rastros como partes de um todo *complexus* em performance, seja esta entendida como linguagem artística ou como procedimento metodológico em montagens e desmontagens, construções e desconstruções no processo de criação e ressignificação do produto, apontaram outras conexões, percursos colocadas em relação, em conversação, na intenção de provocar outros ruídos, experimentos e descobertas na concepção de um produto/processo educacional, mas, este seria uma receita, experiência ou experimento?

Larrosa (2011) aprofunda sobre um pensar sobre a *experiência* sob a perspectiva da formação e transformação da subjetividade, de tal modo que, seria necessário separar *experiência* de *experimento*, pois, “Experiência, ao contrário do experimento, não pode ser planejada de modo técnico” (p. 14). Ao refletir sobre isso, questionei-me sobre os experimentos performáticos contidos no diário, os quais **não** são de fato uma experiência, já que *experiência* é algo singular, íntimo, uma afetação que *me acontece, me toca*, que se passa *em mim*. Se não são, o que podem representar dentro da materialidade proposta?

Ainda me apropriando de Larrosa (2011) posso dizer que as proposições, performances contidas no diário não deixam de ser caminho, trajeto definido, seguro e assegurado de um – em meio a muitos – modelos formativos ou per/formativos²⁶. Porém, ainda que se apresente como um *experimento* [...] homogêneo, isto é, tem que significar o mesmo para todos os que o leem [vivenciem, performem], uma experiência é sempre singular, isto é, para cada um a sua (pp. 15-16). Assim, ainda que as proposições no diário ou em

²⁶ “Estudiosos provenientes da filosofia e da retórica) como J. L. Austin, Jacques Derrida e Judith Butler) cunharam termos como “performativo” e “performatividade”. Performativo, para Austin, refere-se a casos em que “a emissão da elocução é a performance de uma ação”. [...] Derrida, por exemplo, vai mais fundo ao sublinhar a importância da citacionalidade e iteracionalidade no “evento da fala”, indagando se “uma afirmação performativa [poderia] ter êxito se sua formulação não repetisse uma afirmação ‘codificada’ ou iterável”. [...] No entanto, o enquadramento que sustenta o uso de *performatividade* de Judith Butler – o processo de socialização em que as identidades de gênero e de sexualidade (por exemplo) são produzidas através de práticas regulatórias e citacionais [...]. Nesse percurso, o performativo torna-se menos uma qualidade (ou adjetivo) de “performance” do que de discurso. [...] Portanto, um dos problemas em usar a palavra “performance” e seus falsos cognatos “performativo” e “performatividade” advém do extraordinariamente amplo alcance de comportamentos que ela envolve – desde uma dança específica até o comportamento cultural generalizado” (TAYLOR, 2013. p. 12-13)

qualquer outra materialidade sejam as mesmas para todos, é singular da perspectiva da vivência e experiência para cada um que se permita e se abra a elas.

O mesmo poderíamos dizer da leitura de um poema. Ninguém lê duas vezes o mesmo poema, como ninguém se banha duas vezes no mesmo rio. Ainda que o poema seja o mesmo, a experiência da leitura é, em cada uma de suas ocorrências, diferente, singular, outra. E o mesmo poderíamos dizer da morte de uma pessoa que nos é importante. Se alguém perde várias pessoas queridas, não faz várias vezes a mesma experiência, não repete a mesma experiência. Poderíamos dizer, então, que na experiência, a repetição é diferença. Ou que, na experiência, a mesmidade é alteridade. A experiência da paternidade, ou do amor, ou da morte, ou da leitura, sendo as mesmas, são sempre também outras. A experiência, portanto, sempre tem algo de primeira vez, algo de surpreendente. (LARROSA, 2011. pp. 16-17).

Assim, entre conceitos e inferências sobre *experiência*, bem como a tentativa de suscitar debates, reflexões diversas sobre esta, meu interesse sempre foi colaborar e acrescentar ao que já existe de discussões, teorias e práticas, sobretudo tentando fomentar aproximações com o campo da educação, do ensino, com processos formativos especialmente no contexto do Ensino Superior, desse modo, a formação poderia ser, ou se transformar em uma *experiência*, no sentido de ter algo de primeira vez, que surpreenda, mas principalmente, nos *trans-forme*? Ou seja, que explore ações, metodologias, perspectivas de ensino e de aprendizagem que não sejam os roteiros prescritivos com os quais já lidamos há muito tempo seja na Educação Básica, seja no Ensino Superior.

3.3.1 Performance

A Performance deve ser vista para além de técnicas dispostas nas proposições sistematizadas, e principalmente, deve ser compreendida como linguagem artística que por meio de processos criativos, experiências e construção de sentidos vem se reinventando e ressignificando para propor outra forma de construção de conhecimentos em um processo de autoformação. Para isso, é importante esclarecer que a arte da performance se desenvolveu fortemente entre as décadas de 1970 e 1980 e nesse período seu interesse foi o de “[...] desenvolver as qualidades expressivas do corpo, especialmente em oposição ao pensamento e à fala discursiva e lógica, e em celebrar a forma e o processo em vez do conteúdo e do produto” (CARLSON, 2010, pp. 115-116). É em performance que se pode exercitar a capacidade de explorar percepções, estimular a cognição com foco no *processo* e nas

experiências que nele podem ser produzidas e vividas, ao invés do produto final. Com esta linguagem

[...] novos modos de comunicação e significação convergem para uma prática que, apesar de utilizar o corpo como matéria-prima, não se reduz somente à exploração de suas capacidades, incorporando também outros aspectos, tanto individuais quanto sociais, vinculados com o princípio básico de transformar o artista na sua própria obra, ou, melhor ainda, em sujeito e objeto de sua arte (GLUSBERG, 2013, p. 43).

Assim, o conceito desta linguagem aqui gira em torno de compreender que a performance além de significar, dar forma, cumprir, realizar²⁷, é a arte que provoca no corpo a capacidade de aprender a aprender enquanto experimenta e experiencia textos, imagens, objetos, situações consigo, com o outro em espaços diversos. Compreendendo o corpo em seus aspectos subjetivos, dentro de um contexto à medida que vai explorando e desenvolvendo habilidades diversas mantendo uma postura autônoma, ativa em meio ao processo. Um conceito que se conecta ao texto de Papert (1994) - estudado no processo do mestrado - onde propõe a palavra “matética” para significar “a arte de aprender” e nele expõe uma trajetória holística e curiosa na busca por compreender e aprender sobre flores enquanto narra descobertas que se constroem no caminho ao longo dessa investida. Uma espécie de exploração que vai se desenhando e se desenvolvendo à medida que a curiosidade e o reconhecimento da falta de habilidade em guardar nomes de flores e espécies desde as mais simples as mais peculiares. Em resumo, é a forma de o autor expressar a ideia de *o sujeito se tornar agente ativo em sua própria aprendizagem*.

Mas, como tornar-se agente ativo em sua própria aprendizagem por meio do corpo em performance? Glusberg (2013, p. 56) aponta que performances “[...] particularizam o corpo, da mesma forma que o arquiteto particulariza o espaço natural e o transforma em espaço humano. Desta forma, a cabeça, os pés, as mãos ou um braço podem se apresentar como elementos distintos do corpo que se oferecem contendo uma proposta artística”. Ou seja, o corpo em sua completude ou em suas partes, seus movimentos, gestos, adquirem uma relevância particular na performance, fomentam discursos, reflexões, significados múltiplos, e ainda, não necessariamente trabalha o corpo, mas sim, com os discursos sobre o corpo²⁸. Em face da complexidade ao pensar o corpo em performance em seus movimentos, comportamentos, gestos, é importante pensar que esse corpo está sendo colocado

²⁷ Significado da palavra Performance – disponível em <https://www.infoescola.com/artes/performance/>

²⁸ Id. p. 56.

simultaneamente entre a posição de espectador e no tempo próprio de artista²⁹. Assim, a performance amplia a possibilidade de construir processos criativos, individuais, coletivos, pois, constrói-se aí um percurso de criação que “[...] mostra-se como um emaranhado de ações que, com um olhar ao longo do tempo, [deixarão] transparecer [...]” (SALLES, 2011. p. 30) as nuances de processos criativos constituídos e vivenciados de modos diferentes por cada sujeito em contato tanto com o diário quanto com as proposições performáticas.

3.3.2 Diário: Forma e conteúdo

Começarei traçando reflexões sobre o uso de Diário em processos formativos (ZABALZA, 2004); (OLIVEIRA, 2014); e finalizo com uma breve reflexão sobre os conceitos buscando deixar esclarecido a adequação de cada um ao processo e sua contribuição ao Ensino Superior. Desse modo, retorno ao conceito de diário (capítulo 1, p.61) concebido como recurso metodológico direcionado a vivência artística, criativa, de construção de saberes e experiências diversas com o corpo em performance. Zabalza (2004) reitera que diários podem ser utilizados para uma finalidade investigadora - como recurso de produção de conhecimento no campo educacional -, e também em um processo de desenvolvimento pessoal e profissional de docentes, afirma ainda que ambas as finalidades se complementam e se combinam com frequência. Assim sendo, o impacto formativo desse instrumento como produto educacional na formação docente se apresenta com potencialidades, pois, o diário permite com que o sujeito possa “[...] reusar (liberdade de usar), revisar (adaptar, modificar, traduzir), remixar (combinar dois ou mais materiais), redistribuir (compartilhar) e reter (ter a própria cópia) (RIZZATTI et al. 2020. p. 2)”, podendo adaptar às necessidades em diferentes grupos e contextos além de instigar a investigação e reflexão sobre si, sua prática educativa ou seja, o diário funciona como espaço de (entre) cruzamentos de subjetividades, percepções. Produzir um diário é um modo de *mostrar fazendo* aonde ideias e conteúdos vão se estabelecendo no processo formativo. Charréu e Oliveira (2015) afirmam que são nos períodos formativos que os diários podem ser as “lentes micro” que auxiliam o estudante a se aproximar daquilo que procura entender melhor. “Pode-se entender, por exemplo, o material como o portador ou veículo de uma mensagem, o suporte *material*, precisamente”. (KAPLÚN, 2003. p. 47). Sobre isso, o autor nos faz pensar sobre os caminhos que se pretende percorrer qual *veículo* ou meio se faz mais adequado a tais caminhos.

²⁹ Id. p. 53.

Nesse sentido, ao escolher o diário como materialidade que carrega o conteúdo que orienta, propõe, provoca experiências através de ações performáticas, pensou-se que ele seria o meio mais pertinente – mas, não único - para iniciar um processo de ponderação sobre si mesmo/a, pois, “[...] Do ponto de vista metodológico, os “diários” fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobio-gráficas” (ZABALZA, 2007. p. 14), do ponto de vista subjetivo, em sua versatilidade e funções diversas que pode cumprir se torna um elemento importante em processos formativos e/ou desenvolvimento pessoal já que contrasta particularidades de cunho pessoal quando registradas, pois, surgem da própria percepção do sujeito. Nesse caso, o diário também pode ser entendido como o contexto, o espaço de registro - *autoformação* - de experimentações e experiências, as quais podem auxiliar, fomentar formas de aprender enquanto se revisita o que se inscreve sobre si, sobre o processo etc.

Compreendo que acesso e compartilhamento devem ser pontos fortes do produto, bem como, deve fazer com que os sujeitos tenham autonomia e consigam compreender as orientações e performances contidas no diário, particularidades que me levaram a construí-lo e materializá-lo em seu formato físico. Por entender que durante o processo foi “[...] preciso animar-se a romper moldes para que a mensagem educativa não [fosse], uma **vez** mais, equivalente a **um** sermão impresso, ou a uma chatice audiovisual. (KAPLÚN, 2003. p. 54)

Tudo isso, para que - talvez – o produto/processo educacional comunicasse, transparecesse suas características principais: provocar, estimular, expressar diversas possibilidades e habilidades reconhecidas ou não no corpo e na mente. É por meio dele que tenho desenvolvido uma pesquisa que tem focado em uma “[...] aprendizagem artesanal, [a qual] passei a compreender com mais profundidade a importância do *aprender fazendo* e o papel desempenhado pela reflexão no desenvolvimento da inteligência criadora [...]” (MATTAR, 2017. p. 8).

Nesse sentido, ao pensar em aprendizagem artesanal significa que os sujeitos em formação não seguirão somente orientações, indicações metodológicas – guiadas por outrem, mas, experimentarão individualmente e/ou em grupo impressões e percepções no corpo em performance, pois, o que há de particular no processo contido no diário além de provocar o uso autônomo, independente de orientação direta, será fazer com que a pessoa aprofunde nela mesma, se enxergue, se perceba. Isto também é um desafio, pois, o que garantirá a imersão dos sujeitos?

Nesse caso, para que a sequência de proposições alcance os objetivos pensados e possa se apresentar como algo criativo e inovador em um processo formativo penso que em

sua materialidade física possa ser constituída³⁰ de acordo com os sujeitos e deva ter como uma característica potente a provocação da *curiosidade*, sendo esta, uma particularidade que em meu processo formativo foi e ainda vem sendo provocadora de mudanças, pois,

[...] sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. (FREIRE, 1996. p. 33).

Tornar-me capaz de também provocar a curiosidade no outro é construir uma relação dialógica entre meus pensamentos, modo de expressão e comunicação junto a este. Para isso, a criatividade exposta em palavras, imagens, desenhos, proposições, ou qualquer outra forma deverá aproximar os sujeitos de experiências reais e quem sabe ajude a transcender a capacidade de enxergar ao invés de só olhar, de falar ao invés de só ouvir (vice-versa), de fazer, de aproximar e construir conexões profundas em um processo de ensino e de aprendizagem mútua. Tendo em vista que

As funções formativas convencionais (ter um bom conhecimento sobre sua matéria e saber explicá-la) foram se tornando mais complexas com o passar do tempo com o surgimento de novas condições de trabalho (massificação dos estudantes, divisão dos conteúdos, incorporação das novas tecnologias, associação do trabalho em sala de aula com o acompanhamento da aprendizagem em empresas, surgimento dos intercâmbios e outros programas interinstitucionais, etc.) (ZABALZA, 2007. p. 109).

Ou seja, os objetivos da aprendizagem não são os mesmos de décadas atrás, com isso reexaminar estes objetivos foi necessário, pois, já se sabe que em um processo de aprendizagem focado (apenas) no modo tradicional apresentam limitações. Não há espaço nem estímulos ao exercício da criatividade e, portanto, não há novidades nem aprendizagens relevantes e compreendidas como significativas. Desse modo, as funções formativas que o processo contido no diário pode desempenhar no percurso de formação docente tem seu caráter de formação humana, pois, “Apesar de todo mundo reconhecer sua importância no exercício profissional, poucos modelos de formação de professores conseguiram introduzir mecanismos capazes de influir realmente nessa zona de desenvolvimento pessoal” (ZABALZA, 2007. p. 17). O que denota que o ensino ainda tem seu modelo focado na

³⁰ Em sua versão mídia PDF (LINK PARA DOWNLOAD https://drive.google.com/file/d/1zcV-L0_GmC925suoMI0ifDzmW5J9DwOG/view?usp=share_link) o diário contendo as proposições performáticas poderá ser manipulado livremente em sua montagem (encadernação, composição etc.) de acordo com a necessidade e intenção do sujeito que pretende usá-lo. Nele mesmo já há espaços de intervenção os quais poderão ser ampliados, modificados.

formação de conteúdos nas diversas disciplinas sem atribuir muita importância às experiências que cada futuro docente vai atribuindo a sua formação e desenvolvimento pessoal³¹.

Nesse sentido, pensar no diário como materialidade apesar de ter suas raízes em experiências pessoais e após docentes, veio se reconfigurando e provocando mudanças pertinentes e pontuais quanto ao aprendizado, ao ensino, à formação de sujeitos sem excluir suas subjetividades desses processos. Mas, como apresentar ideias complexas dessa materialidade que carrega e sugere experiências onde o corpo é tanto o meio quanto elemento para expressar e materializar conceitos e construir aprendizagens?

É importante justificar que ao falar do diário como materialidade

Não há, em momento algum, a tentativa de oferecer um manual que se bem respeitado reverterá [na compreensão do produto]. Do mesmo modo, não se trata de um roteiro da criação, mas da apresentação de aspectos, segundo observações, envolvidos em processos criadores (SALLES, 2011. p. 31).

Tampouco, propõe-se uma forma apenas de apreensão e entendimento das ações que ele contém, mas, da apresentação de aspectos que surgiram de pesquisas, experimentos, levantamentos, observações, entre outros. Sendo este pensado para o Ensino Superior, pretendo aqui não só descrever cada ação, mas, principalmente “[...] olhar para os fenômenos [de ensino, de aprendizagem no corpo em performance] em uma perspectiva de processo” (SALLES, 2011. p. 32). Entendendo o processo como percursos de vivências e experiências no corpo em performance.

3.3.3 Produto ou processo educacional?

No espaço educacional, o que está faltando? Mais especificamente, o que está faltando na formação de educadores que refletiriam expressivamente nas aulas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem? Ou ainda, se no âmbito do Ensino é apontado que um

[...] produto educativo deve ser aplicado ou aplicável em condições reais de sala de aula ou outros espaços de ensino e ainda que a dissertação/tese deve ser uma reflexão sobre a elaboração e aplicação desse produto, tem sentido caracterizar o produto simplesmente pela sua forma de apresentação? (FREITAS, 2021. p. 10).

³¹ Id. p. 17.

Refleti sobre isso quando indaguei: se expuser sobre o *diário* no percurso dessa escrita estarei de fato construindo um processo reflexivo sobre o produto/processo educacional ou apenas sobre a materialidade que compõe o produto? Ou se, seria mais relevante caracterizar o produto/processo pelo que ele é de fato (performances orientadas e sistematizadas) e após pela forma (diário) como se direciona ao público no contexto do ensino superior? Seria necessário diferenciar *o produto/processo em si* da *forma escolhida* para sua materialização e compartilhamento?

Devido sua complexidade e entendendo que o produto se direciona – neste caso - ao Ensino Superior comecei a ponderar sobre o que Freitas (2021) aponta quando diz que “[...] há uma crescente produção voltada para outros espaços” (p. 11), ou seja, existe uma crescente produção de produtos destinados ao campo do Ensino para contextos diversificados. Isso me levou a inferir que uma das características em torno do produto é que este deverá fomentar formas diferentes de *aprender a aprender* enquanto se experiêcia e/ou se vivencia práticas sensibilizadoras a partir do corpo, o que denota uma produção que também pode ser voltada para outros espaços, contextos, pois, o processo de aprender é inerente ao Ser. Assim, o *processo* em questão consiste em práticas performáticas sensibilizadoras – orientações sistematizadas - que tem por objetivo fomentar e desenvolver um pensar sobre si mesmo, autoconhecer-se em meio a uma experiência de aprendizagem que provoque percepções afetivas, estéticas, sensoriais, e que culminem em mudanças e/ou um enriquecimento no próprio repertório de experiências dos sujeitos.

Nesse sentido, quando falo em *diário* me refiro ao objeto, a *forma*, a materialidade que carrega ações e orientações sistematizadas de performances que tem como um de seus objetivos facilitar “[...] a experiência de aprendizado; uma experiência mediada para o aprendizado (KAPLÚN, 2003. p. 46)”. Apesar de sua relevância no processo, o *diário*, - e poderia ser também um vídeo, aplicativo, livro didático -, não é um mero objeto

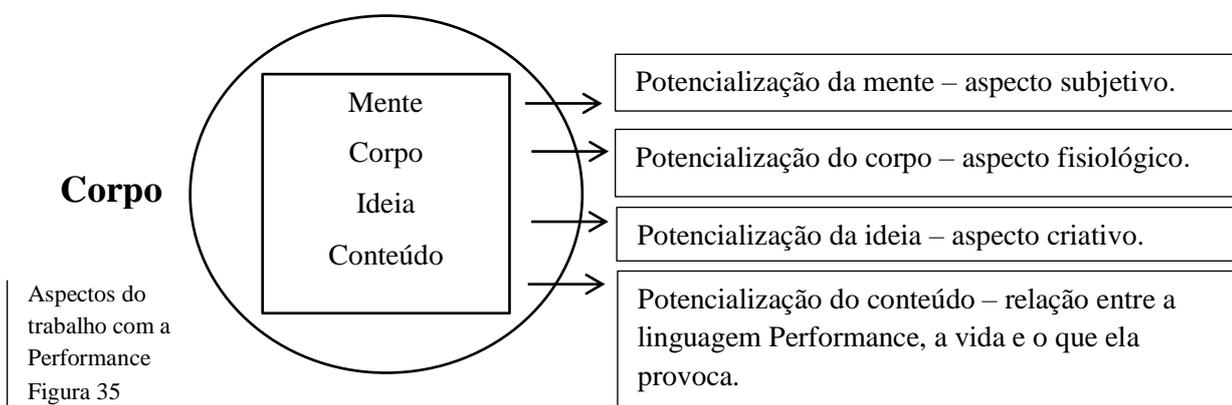
[...] que proporciona informação, mas sim, em determinado contexto, algo que facilita ou apoia o desenvolvimento de uma experiência de aprendizado, isto é, uma experiência de mudança e enriquecimento em algum sentido: conceitual ou perceptivo, axiológico ou afetivo, de habilidades ou atitudes etc.³²

Pensando no contexto para o qual esse produto/processo seria desenvolvido, a princípio pensou-se em ‘aplicá-lo’ na formação de professores de artes, porque manifestava o desejo de trazer contribuições para as aulas do Ensino Superior devido a incômodos e

³² Ibid. p. 46.

dificuldades quanto aos processos que induziam a criatividade. Entretanto, sentindo a necessidade e a falta de algo que preparasse o corpo para o contato com as diversas linguagens artísticas passei a enxergar a Performance como o caminho para despertar experiências em todo e qualquer processo educacional, não mais restrito a arte ou contexto de formação superior apenas. Porém, não desenvolvido por qualquer pessoa ou de qualquer forma, mas, por aqueles e aquelas que estejam cientes de que este processo foi criado por uma professora performer interessada em sentir e pensar a performance para então performar o pensamento, ou seja, isto exige profissionais em papéis de professores independentes das áreas que ocupam ou curso que oferecem, pois, o que se modificou da ideia principal é que, o que importa são as experiências que o diário carrega, sendo este, algo que não se aplica, mas sim, se vive. Nesse caso, o processo de produção desse produto/processo educacional se assemelhou ao que Kaplún (2003) nomina de *tríplice aventura*, a qual consiste em aventurar-se pelo campo da *criação, da construção do próprio material, e do momento de utilização deste*, sendo este último o instante no qual se modificam as intenções iniciais e tudo o mais que foi pensado no processo de concepção de acordo com o autor. Sendo assim, qual é o corpo (forma e conteúdo) do produto que se moldou e se apresenta nessa dissertação? E o que há para além da forma como ele se apresenta?

É preciso dizer que este corpo observa e trabalha quatro aspectos fundamentais para serem levados em consideração quando diante da criação de orientações sobre performances as quais visam antes de tudo o autoconhecimento:



Cada aspecto apresentado se refere aos desafios e as afetações vividas na pele no cotidiano da escola. A performance serviu para expor e fazer refletir sobre temas que transpassavam o conteúdo da História da Arte, sua estética e linguagem formal. Junto com os alunos, passei a questionar por meio de ações e intervenções todo o preconceito e discriminações enfrentadas. Foi assim, que propus trabalhos que trouxessem aspectos subjetivos e identitários no sentido de saber lidar com a mente mesmo diante de situações

extremas e complicadas. Convivendo mais com os alunos do que com os professores, pude observar seus corpos rígidos, suas dores, suas histórias e entender que seus limites físicos também poderiam ser objetos de atenção. Dessa maneira, foi preciso remover as cadeiras da sala de aula, buscando um espaço que partisse de um vazio onde através das proposições nos transformássemos em corpos ativos, devido a atenção ao bem estar e ao exercício de conhecer o próprio corpo.

Os alunos entenderam que este espaço era para exercitar o aspecto criativo. Começamos, então, a trabalhar a *ideia*, deixava-os cientes de que o tempo para criar é o tempo do sentido, ou seja, é o tempo *Aion*³³. O tempo *Cronos*³⁴ ao qual estamos habituados requer um prazo, é onde o tempo se esgota. Assim, aos poucos percebia que a prática tornava o *Corpo sensível* e as ações acabavam por ir além da sala de aula. Isto é, o tempo predeterminado pela escola para o exercício da arte nunca será suficiente para a criação, sendo assim, as ideias sempre partiram da sala de aula e tomavam proporções muito maiores fora dela. Isso porque o aspecto arte e vida foram trabalhados de forma a potencializar o *conteúdo*, encontrei assim uma forma de fazer com que os movimentos da arte através de suas características pudessem ser sentidos no corpo, na hipótese de que esta experiência pudesse criar uma memória corporal do que foi estudado e dificilmente esquecido. Desse modo, percebi a autonomia da parte deles e delas, fora das aulas sempre chegavam com ideias, geralmente relacionadas a algum drama social vivido, nasceu assim o *Corpo inquieto*. Deste ponto em diante o que se expõe é o que nasceu, desenvolveu e tem sido refletido e proposto para contextos de formação no qual o corpo precisa ser visto, sentido, exercitado, provocado por meio de práticas que revelem sensibilidades e potencialidades no percurso de (auto) conhecimento e aprendizagem aspectos que apareceram no trabalho fotográfico nascido da ressignificação e interpretação em torno da pintura *Narciso* do artista Caravaggio pintor italiano do século XVI.

³³ “Aion é o tempo indeterminado, o tempo sem duração, a manutenção e a totalidade do tempo, mas uma totalidade sem bordas. Não é o sempiterno, o tempo com início porém sem fim. É o eterno: o sem começo, sem fim, sem ponto e sem sequência, ou em uma só palavra: sem determinação. Aion é o tempo – tempo do Logos ” (1). Referência:

(1) COSTA, Alexandre. Thanatos: da possibilidade de um conceito de morte a partir do logos heraclítico. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1999, p. 45. Disponível em <<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/>> Acesso 14/02/2022.

³⁴ Chronos é o deus do tempo quantificado, que se pode medir. É o tempo corrente, rotineiro, ordenado pelo relógio, onde um minuto é igual ao outro, onde às horas sucedem-se os dias e a estes os meses e os anos. Disponível em <<http://www.ciclosararas.com.br/>> Acesso 14/02/2022.

Releitura da obra
Narciso, de
Caravaggio (1597-
1599).
Figura 36



CAPÍTULO 4 – O CORPO ENSINA E APRENDE

É PRECISO APRENDER A ANDAR
É PRECISO APRENDER A OLHAR
É PRECISO APRENDER A SENTIR
É PRECISO APRENDER A OUVIR
É PRECISO APRENDER A CHEIRAR
É PRECISO APRENDER A TOCAR
É PRECISO APRENDER A APRENDER TUDO ISSO.
 Divagações sobre ensinar (10/03/2021)

Um produto educacional não pode se resumir a construção, produção ou desenvolvimento de técnicas e artefatos, mas principalmente, deve servir para despertar olhares mais sensíveis, críticos, reflexivos em meio a um processo formativo de sujeitos. Necessitam ter características e particularidades que nos provoquem para mudanças pontuais e coerentes em frente aos padrões tradicionais educativos, de ensino, de aprendizagem. Para melhor compreender é importante esclarecer que um produto ou processo educacional é

[...] o resultado tangível oriundo de um processo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, podendo ser realizado, de forma individual (discente ou docente *Strictu Sensu*) ou em grupo (Caso do *Lato Sensu*, PIBID, Residência pedagógica, PIBIC e outros). [...] Deve apresentar em sua descrição, as especificações técnicas, ser compartilhável, registrado em plataforma, apresentar aderência as linhas e aos projetos de pesquisa do PPG, apresentar potencial de replicabilidade por terceiros, além de ter sido desenvolvido e aplicado para fins de avaliação, prioritariamente, com o público alvo a que se destina (RIZATTI et al., 2020. p. 4).

Tais são as exigências que infiro também outro conceito pela perspectiva de Rizzatti agora mais especificamente sobre a categoria *processo educacional* o qual se caracteriza por descrever as etapas empreendidas em um processo de ensino e aprendizagem, tendo objetivos claros e *oportunidades sistematizadas e significativas* na relação conhecimento e sujeito, “[...] levando o sujeito a compreender que o conhecimento é advindo da produção humana, sendo resultado de investigações que envolvem os domínios e aspectos científicos, tecnológicos, históricos e/ou sociais, não sendo, portanto, neutro”³⁵.

Sendo um *processo educacional* uma categoria na área de Ensino alerta sobre a descrição do produto a seguir, pois, essa proposta se alinha a tipologia *Material didático/instrucional* que são em sua definição

³⁵ Ibid. (p. 5).

“[...] propostas de ensino, envolvendo sugestões de experimentos e outras atividades práticas, sequências didáticas, propostas de intervenção, roteiros de oficinas; material textual, como manuais, guias, textos de apoio, artigos em revistas técnicas ou de divulgação, livros didáticos e paradidáticos, histórias em quadrinhos e similares, dicionários; mídias educacionais, como vídeos, simulações, animações, videoaulas, experimentos virtuais e áudios; objetos de aprendizagem [...]” (RIZATTI, et al., 2020, p. 5).

Assim, o produto/processo também pode ser compreendido como *sequência didática*, um *experimento*, *proposta de intervenção* para aprender a aprender em/com performance. O que se apresentará no capítulo seguinte passou pela fase de prototipagem onde elaborei partes do Diário com a sequência de proposições tentando perceber como se daria sua funcionalidade, usabilidade, entre outras possibilidades (RIZATTI, et al., 2020), as quais pude apreender de experimentos realizados e apresentados como *rastros de performances* bem como os protótipos I e II particularidades que considerei de grande relevância para a confecção da versão final.

4.1 SEQUÊNCIA DE AÇÕES BASEADAS NA PERFORMANCE

No caso dos Produtos Educacionais, um ponto de partida seria mudarmos uma pergunta que se costuma fazer aos estudantes assim que ingressam em um Mestrado/Doutorado profissional: qual é o produto educacional de sua pesquisa? Talvez essa pergunta deva ser remodelada para algo um pouco mais extenso, algo do tipo: em relação ao seu produto educacional, o que ele abordará, como ele fará essa abordagem, como ele deve ser utilizado e como ele será apresentado/organizado? (FREITAS, 2021, p. 18).

Hoje com a proposta reformulada e ressignificada após as experimentações empreendidas esse produto/processo se amplia a professores/as, estudantes, performers, pesquisadores/as, curiosos/as, os quais podem vivenciar e ampliar suas percepções por meio dos procedimentos práticos performáticos sugeridos. Não se trata de aprender e vivenciar arte, mas, autoconhecer-se mesmo antes de iniciar seu processo de aprendizagem em qualquer contexto.

Neste sentido o processo de constituição das proposições foi abordada

[...] pelo ponto de vista do fazer, dentro de um contexto histórico, social e artístico. Um movimento feito de sensações, ações e pensamentos, sofrendo intervenções do consciente e do inconsciente. [Entendendo que] o trabalho criador mostra-se como um complexo percurso de transformações múltiplas por meio do qual algo passa a existir (SALLES, 2011, p.34).

Ou seja, todo o processo de criação esteve aberto a alterações e por isso pode ser que muita coisa não tenha a ver com o plano inicial, pois, o que se escreve no agora não tem a mesma experiência que se adquiriu e ainda se adquirirá à medida que vai se aprofundando e reescrevendo cada proposição. Assim, ao expor a constituição de cada proposição que

compõe a sequencia sistematizada de performances e experiências com o corpo busquei construir uma representação de como concebi o produto – físico - como um todo simbólico “[...] de um espaço acolhedor da reflexão sobre a práxis docente [e discente] e o exercício com a arte com o intuito de contribuir com a formação [...]” (MATTAR, 2016, p. 222). Desse modo, o produto se subdivide em dez performances intituladas: *sobre andar; sobre olhar; sobre sentir; sobre ouvir; corpo inquieto; sobre “eu”; corpo inacabado; corpo sensível; o corpo ensina e aprende; todos somos performers.*

Como o produto/processo tem sua materialidade tanto em mídia³⁶ quanto física, as imagens dispostas à frente são apenas registros de algumas das páginas que o compõe, e não correspondem e/ou denotam sua potencialidade e detalhes bem marcados em sua materialidade já que se trata de imagens escaneadas sem a manipulação intencional que configura e caracteriza algumas proposições. Nesse sentido, considero importante inferir sobre a avaliação do produto em questão, pois, sabe-se que

A maioria dos itens avaliados são de caráter relativamente técnico, demandando observações do tipo cumprido ou não cumprido, levando-se pouco em consideração os possíveis impactos em termos formativos sobre o espaço educacional para o qual ele se destina. Ficam, portanto, as seguintes questões: 1) não seria esperado que a banca fizesse uma avaliação mais qualitativa?; 2) tendo em vista que o produto tem como finalidade uma inserção qualitativa nos processos educacionais, não seria importante avaliar se está ancorado em metodologias de ensino atuais?; 3) não seria o caso da banca se preocupar também com os aspectos conceituais do produto, levando em conta a coerência com discussões que devem ser feitas na dissertação ou na tese?; 4) a forma escolhida para se comunicar com o público-alvo não deveria ser avaliada? (FREITAS, 2021. p. 9-10).

Não se trata de apontar de forma absoluta um modelo para que se façam as ponderações à respeito do produto, e embora algumas dessas questões suscitem controvérsias, a verdadeira intenção em citá-las tem mais a ver com despertar mais reflexões e debates, posto que esta proposta tem suas particularidades e exigências quanto a sua forma e seu conteúdo. Desse modo, não quero que este produto seja entendido apenas como

[...] o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. [Que] Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. [Onde] A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado. (OSTERMANN; REZENDE, 2019, p. 16).

³⁶ Pode ser acessado nesse link <https://pt.calameo.com/read/0052363962e7abffea95a>.

Nesse caso, qual seria a identidade desse produto/processo educacional? Que produto/processo é este que trás em si uma proposta de aprendizagem fundamentada e sugerida pela lente da Performance? De que forma ele pode contribuir, facilitar, propor experiências e mudanças para o Ensino Superior?

4.1.1 O que é um processo de proposições performáticas?

Trata-se de uma série de orientações de performances as quais nesse percurso se encontram contidas na materialidade de um diário, e que foram pensadas e montadas para suscitar experiências no corpo. Embora as performances tenham sido desenvolvidas a princípio para potencializar a aprendizagem da arte no cotidiano escolar - como um conjunto de planos de aula diferenciados – desdobraram-se e podem ser apropriadas e adaptadas por diversas áreas, compreendendo que é importante *aprender a aprender* para então ensinar. Compõe algumas performances criadas especialmente para sensibilização, preparação do corpo. Caminho usado para refletir sobre questões mais amplas dos dramas sociais vividos e presenciados em espaços educacionais.

Outra forma de apresentar uma performance a uma audiência maior, independente da distância geográfica ou da distância no tempo, é a elaboração de partituras ou instruções para que a performance possa ser realizada por qualquer pessoa, como acontece nas obras de artistas *Fluxus*, como Robert Filliou, Mieko Shiomi, Benjamin Patterson e Yoko Ono. A maioria deles produziu livros com pequenos textos que parecem poemas. (CADOR, 2014. p. 47).

Estas instruções ou partituras produzidas por muitos artistas ou grupo de artistas são processos de experiências e convocam o/a leitor/a para uma interação com o corpo, a mente, sua estrutura física pode ser variada esteticamente falando, no entanto, a característica que mais se assemelha ao produto em questão é “[...] colocar o leitor no lugar de performer” (CADOR, 2014. p. 25).



PEÇA DE TOSSE

Passe um ano tossindo.

Inverno de 1961

Capa do livro e
Instrução/Partitura
“Peça de tosse”
(Yoko Ono)
Figura 37

PINTURA PARA FAZER COM QUE A LUZ DA TARDE PASSE ATRAVÉS

Pendure uma garrafa atrás de uma tela.

Coloque a tela onde entre a luz
do poente.

A pintura existirá quando a garrafa
criar uma sombra na tela, ou não tem que existir.

A garrafa pode conter álcool, água,
grilos, formigas ou insetos cantores, ou
não tem que conter nada.

Verão de 1961

Instrução/Partitura
“Pintura” (Yoko
Ono)
Figura 38

A exemplo de partituras e/ou instruções de performances trouxe nas figuras 40 e 41 o trabalho *Grapefruit livro de instruções e desenhos* de Yoko Ono³⁷ os quais respectivamente expõe orientações de ações a serem realizadas. Proposições que provoquem nos sujeitos performances, movimentos simples, corriqueiros.

Espera-se que o processo de performances cuidadosamente selecionadas despertem nos sujeitos outras ações e pensares quanto ao avanço de práticas sensoriais e estéticas, seja a partir da apropriação de sua materialidade - *diário* - ou vivenciando-as a partir de sua sistematização que pode ser facilmente compartilhadas com o intuito de performar o pensamento. Escolhendo viver o processo de experiências com o corpo por meio de diário, a possibilidade é que seja uma vivência que se diferencia de outras experiências propostas porque provoca a interação do indivíduo consigo mesmo, voltando-se para o *eu* em prol do autoconhecimento e do seu potencial na aprendizagem quando estimulado também a registrar no próprio material. Nesse ínterim, é importante apontar que “Elaborar um material não é apenas transmitir um conhecimento já existente, mas sim, em certa medida, produzir um novo” (KAPLÚN, 2003. p. 58).

Assim, as performances nesse processo constituído dentro do diário assumem dimensões abstratas, conceituais, de fatos e processos relacionados à vida, ao ser e sua subjetividade no cotidiano. Capazes de provocar conexões do “[...] sujeito com a própria história e a história social; [pôr] em movimento sua energia criadora e [favorecer o] desenvolvimento de sua autonomia, passam a ter importância considerável nos processos de formação de educadores [de diversas áreas], estudantes de artes e pesquisadores” (MATTAR, 2017. p. 10), que acreditam que a *experiência* na educação pode assumir dimensões formativas mais sensíveis na qual, seja construído não só o conhecimento do mundo no cotidiano, mas também, o conhecimento de tudo o que é humano e em relação ao conhecimento científico (MORIN, 2003).

Da sequência de performances criadas destaco o “[...] lugar da *experiência* nos processos de ensino-aprendizagem da arte, [do exercício do autoconhecimento] na formação de educadores”³⁸, o que se torna uma característica importante dos procedimentos e me induziu a repensar a (re) organização constante do trabalho, as perspectivas em torno do que significa práticas em processos formativos em meio as possibilidades que podem surgir das experiências diversificadas.

³⁷ Yoko Ono é artista plástica, ativista, cantora, performer, escritora japonesa.

³⁸ Id. p. 9.

4.1.2 Etapas de desenvolvimento do produto/processo educacional

Cabeça cheia (organização, seleção dos rastros de performance)

Pesquisa (levantamento, estudos teórico- metodológicos referentes à ideia de produto/processo educacional)

Organização e definição das bases teóricas e metodológicas (desenvolvimento do relatório de qualificação)

Construção dos Protótipos I e II (Para docentes do Mestrado Profissional e para estudantes do Ensino Fundamental II- 2020)

Ponderação sobre os protótipos (projeção de ideias e elaboração do protótipo final quanto a sua forma, conteúdo, meio de compartilhamento e apresentação, estética etc.).

Construção do protótipo final para a data da defesa (elaboração das proposições performáticas, adequação e montagem de um diário formato físico).

Reflexão sobre o produto/processo (escrita da dissertação; inferências teóricas e metodológicas acerca do protótipo).

Avaliação da banca (quanto a adequação ao público, contexto, necessidades, aplicabilidade, inovação, etc.)

Revisão do produto/processo educacional (após as inferências críticas da banca, reformular, refazer, acrescentar etc. o que a banca apontar e/ou sugerir).

4.2 TODOS SOMOS PERFORMERS

Aqui irei expor um pouco sobre o produto/processo educacional, explorar seu ritmo em relação com o formato escolhido, bem como o fluxo construído no processo, buscando esclarecer e enfatizar a utilização de imagens-escritas lembrando que elas aparecem na materialidade de um *diário* ainda em sua relação de interdependência os quais constroem sentidos e narrativas que podem e devem ser interpretados e ressignificados pelos sujeitos em contato com o material; também me apropriei de outros modelos – sanfonado – para o formato.

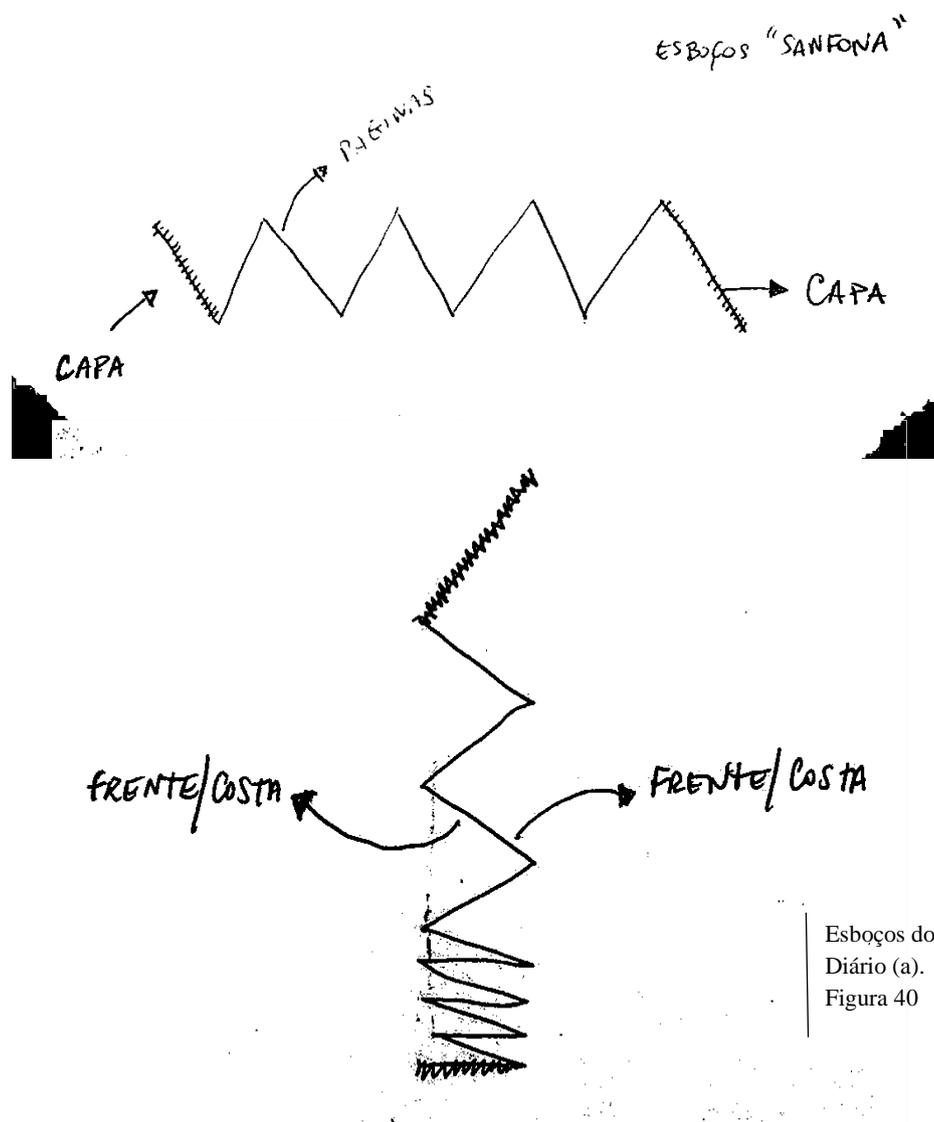
Partindo do exercício com a materialidade do Protótipo I e II e ainda com o *Destrua este diário*, experimentos já mencionados pude observar a complexidade do produto/processo quando relacionada à Performance no que concerne as suas particularidades seja como linguagem artística quanto metodológica. Sendo assim, idealizar e materializar esse artefato foi uma tarefa complexa no sentido de complicada, difícil. Pois, como eu poderia adaptar a Performance a uma materialidade que tem suas limitações próprias quanto a seus aspectos físico, material, formal, os quais não deveriam nem poderiam suprimir o caráter conceitual, tampouco os aspectos subjetivos, pessoais, subversivos, efêmeros, livres da performance.

Assim, cheguei a uma primeira decisão sobre o formato da materialidade do diário, semelhante a um caderno, porém, sem encadernação e sem costura em seu formato *sanfonado* o qual deverá permitir que a pessoa em contato com o material tenha uma visão panorâmica, pois, conseguirá visualizar várias páginas de uma só vez, bem como também poderá tradicionalmente virar a página da direita para a esquerda e vice-versa, já que, esse formato permite o manuseio de forma livre como se estivesse folheando-o de trás para frente e de frente para trás. Por um lado, você encontrará as orientações sistematizadas de performances junto a espaços “vazios” que convidam a serem refletidos e preenchidos com outras possíveis propostas. Do outro localizará uma abordagem e apresentação visual das proposições as quais servem para convidar o leitor/performer para outra manipulação, experimentação e interação com o diário³⁹.

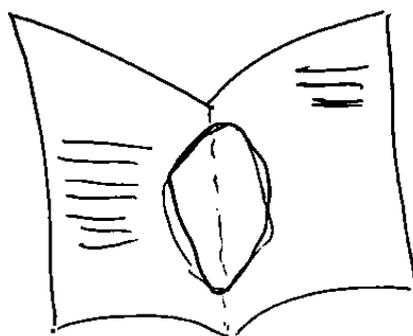
É claro que o modo como cada pessoa vai interagir e manusear o produto/processo a partir de sua escolha pessoal irá implicar no contato com cada proposição, porém, cada performance se conecta direta e indiretamente seja expandindo a sanfona e/ou virando página por página. É uma estrutura que exige o manuseio, uma interação direta, portanto, não pode

³⁹ Há ainda a possibilidade de remontagem e desconfiguração da organização para aqueles que vão utilizar o recurso da impressão do material, como auxílio você encontrará um breve *sumário* para ter um norteamento e/ou sugestão de possível manipulação e organização, mas seu uso é livre, a criatividade e os objetivos de cada proposição é o que trará outros significados a proposta.

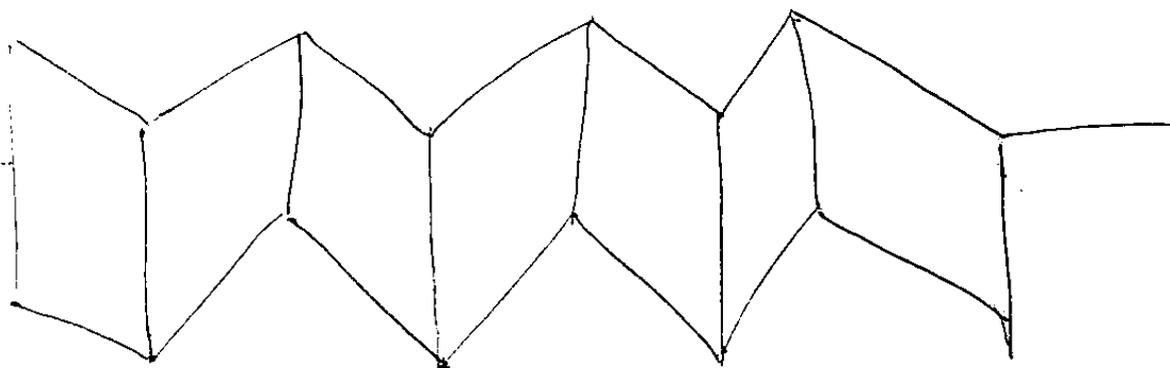
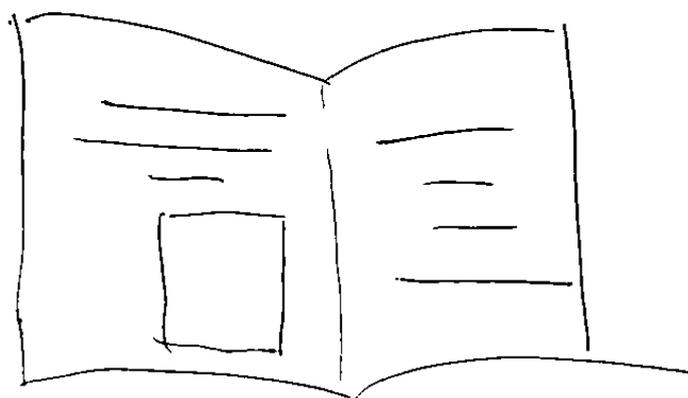
ser construído e apresentado em outra forma que não seja físico, já que o leitor/a é colocado no lugar de performer (CADOR, 2014), ou seja, realizando, executando, movimentando o diário e a si mesmo/a. Desse modo, o *diário* enquanto protótipo tem seu sentido e significado a “[...] partir do leitor, é ele quem irá definitivamente construir sua narrativa própria a partir da interação e interpretação de texto/imagem, dois elementos que possuem seus códigos próprios e são colocados em relação” (BUENO, 2019. p. 145) nesse tipo de formato⁴⁰.



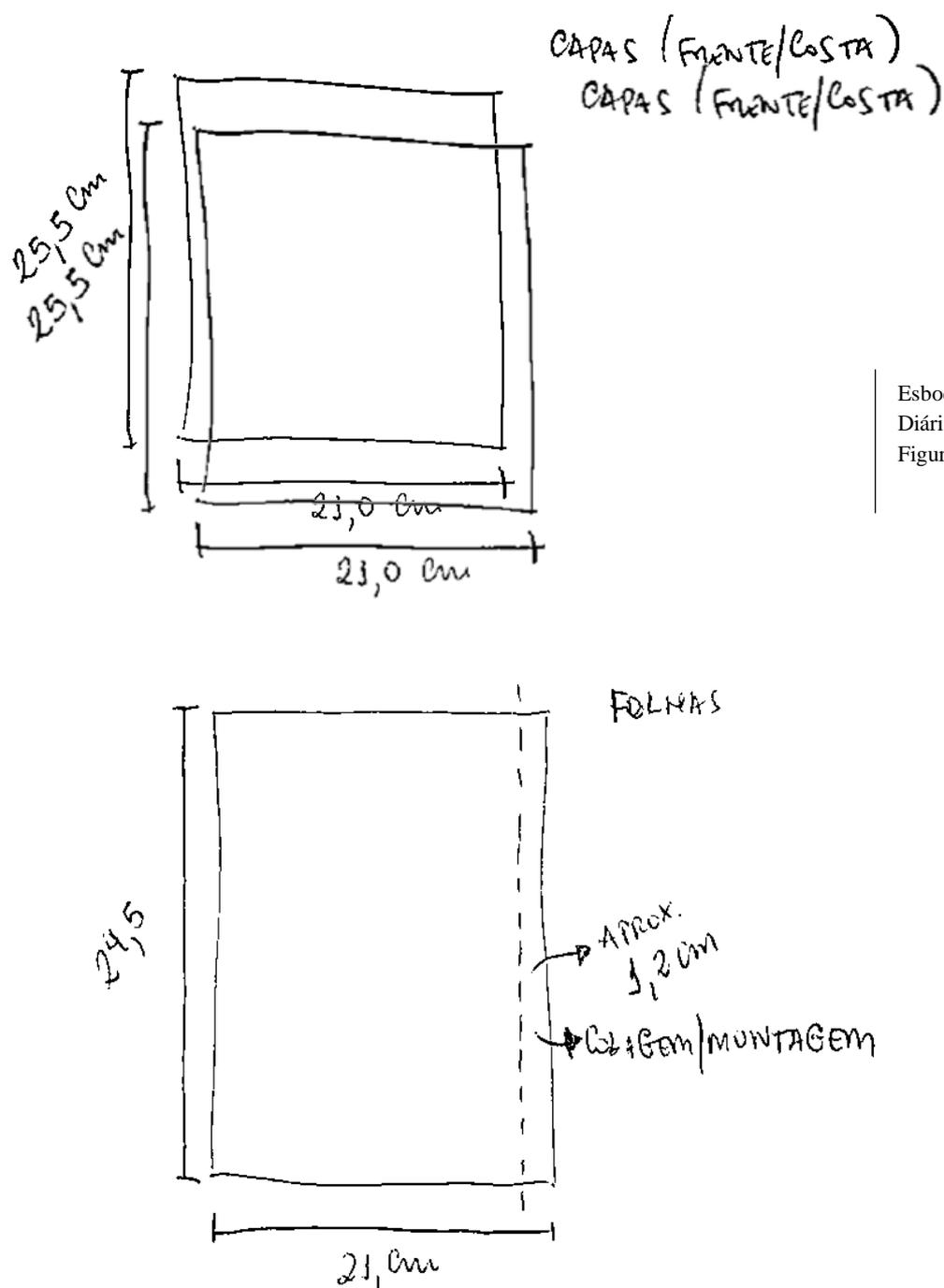
⁴⁰ Ainda assim, em sua versão PDF para posterior impressão e montagem o *diário* poderá ser remontado, reconfigurado e até mesmo modificado em suas proposições, tendo em vista que o que se propõe também é essa apropriação particular de trabalhar ou vivenciar performances, ou ainda, processos de aprender a aprender enquanto se experiencia com o corpo. É importante que esse produto/processo sirva muito mais de inspiração para outras possibilidades, ideias, imaginações que podem se materializar e serem sentidas do que uma prescrição para processos de ensino e aprendizagem.



Esboços do
Diário (b).
Figura 41



A partir dos esboços nas páginas anteriores (Figuras 40, 41) creio ser possível ter uma ideia mais concreta sobre a materialidade do produto/processo em questão, sua materialidade e em meio à construção destes, também foi sendo definido o tamanho, suas dimensões, as quais foram finalizadas individualmente nas dimensões 21x25 (capas) e páginas 24,5x21 com desconto de aproximadamente 1,2 cm nas extremidades de cada página, espaço necessário para colagem/montagem do formato sanfona.



Esboços do
Diário (c).
Figura 42

Tendo essas dimensões, as páginas suportam bastante texto e imagens com tamanhos grandes, assim, o estilo de imagens empregado nessa configuração partiu de produções –

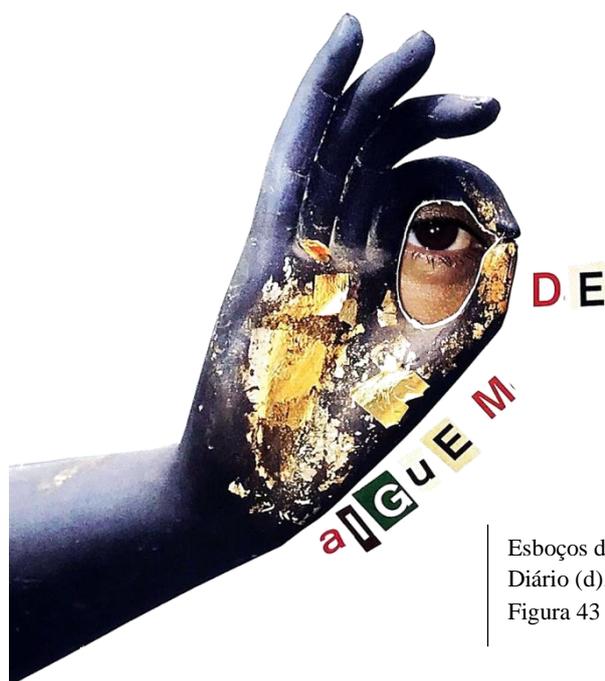
desenho ou manipulação/montagem – constituídas por mim professora/performer e/ou apropriadas e ressignificadas de outros contextos.

OLHE
NO

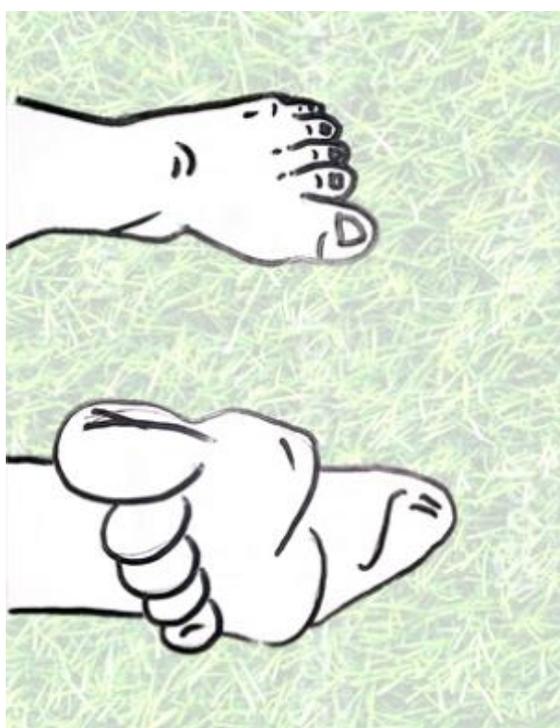


De alguém por dois minutos.

[Se quiser use a página anterior para olhar].
Anote suas impressões aqui.



Esboços do
Diário (d).
Figura 43



As capas (frente/costa) carregam a imagem de um busto – registro performático – o qual se transforma em baixo relevo quando aplicada cola de silicone no formato do desenho/linhas na intenção de criar textura ao toque. Ainda foi escolhido tecido com semelhança ao coro para encobrimento das capas o qual ao final deverá se assemelhar a pele humana em cor e textura. Abaixo um teste com tecido preto escolhido apenas para verificação da textura, relevo, faltando ainda o nome/título do diário.



Capa do Diário –
Experimento/teste.
Figura 44

“[...] a aproximação entre livro [e/ou diário] e performance é dada por uma estrutura material que convida o leitor ao manuseio. A encadernação (ou sua ausência) permite que o livro seja reconfigurado pelo leitor, realizando combinações a partir de um grupo limitado de temas (palavras ou imagens). A leitura não é apenas um ato intelectual, uma atitude corporal passiva diante da obra, mas um gesto, uma ação física, em que virar as páginas pode fazer surgir um novo desenho ou um texto inédito [ou uma outra performance] (CADOR, 2014. p. 60).

Nesse sentido, a cada virada de página o leitor/a se deparará com proposições diretas e indiretas – em texto ou imagens -, as cores (escalas de cinza), a tipografia escolhida (escritos à mão escaneados) foram pensados para sugerir certa aproximação entre um “eu” e um “outro”. O/a leitor/a pode seguir as instruções e proposições deixadas por mim, mas também em algum momento pode intervir e ressignificar ou mudar tudo criando uma atmosfera que lhe faça *sentido*.

Sendo a performance uma linguagem que envolve e se hibridiza a outras linguagens artísticas como teatro, música, dança, pintura, literatura etc. também invadindo o espaço do livro e se transformando em obra em meados dos anos 1960 por uma diversidade de artistas, passou a ser instrumento de questionamento de obras de arte que não se enquadravam mais nas categorias tradicionais da arte (CADOR, 2014). Do mesmo modo, tentei a partir dessa e outras referências repensar e questionar a produção, construção de produtos/processos educacionais os quais em minha compreensão não se adaptavam mais aos padrões e exigências quanto a formas de teorização e formatos de produção dos materiais que ora fazem todo uso possível de certos aparatos tecnológicos (vídeo, áudio, programação etc.), ora tornam-se mídias, receitas, guias etc. tão prescritivos – ainda que muito bem realizados - que não oferecem espaço para o que venho discorrendo em todo o texto: *experiência*.

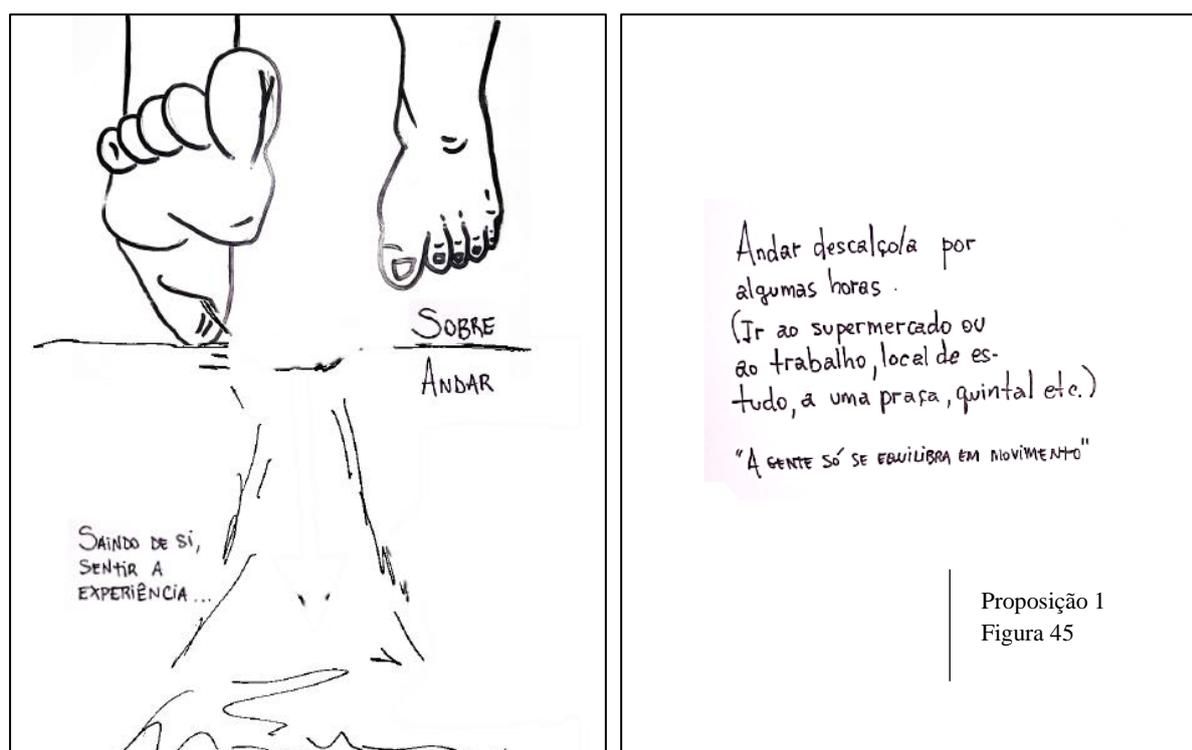
Pode ser que isso ocorra não porque não se queira produzir ruídos, movimentos produtivos com estes produtos/processos, tampouco pela falta de técnica ou habilidades com ferramentas e instrumentos diversos na feitura destes, inclusive provocar experiências e aprendizagens significativas, mas sim, ocorre que

[...] a experiência é objetivada, homogeneizada, controlada, calculada, fabricada convertida em experimento. A ciência captura a experiência e a constrói, elabora e expõe segundo seu ponto de vista, a partir de um ponto de vista objetivo, com pretensões da universalidade. Porém com isso elimina o que a experiência tem de experiência e que é, precisamente, a impossibilidade de objetivação e a impossibilidade de universalização. A

experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal de carne e osso, como a própria vida. (LARROSA, 2015. p. 40).

Por isso, atividades banais cotidianas como andar, ouvir, olhar também foram transformadas em temas de performances, pois, se trata de “[...] uma tentativa de aproximar arte e vida, borrar as fronteiras entre os dois domínios e, ao mesmo tempo, introduzir um pouco de humor no sisudo mundo da arte, [do ensino, da aprendizagem, dos processos formativos]” (CADOR, 2014. p. 29). Assim, em seguida aponto para temas que trabalho enquanto ações performáticas os quais foram refletidos e ressignificados no processo buscando ainda que provisória e até mesmo contraditoriamente tratar de aspectos subjetivos, do corpo, da vida, da arte em um percurso tradicionalmente padronizado o qual enfatiza e cobra uma postura que universalize, generalize, padronize, singularize.

4.2.1 Sobre Andar - Saindo de si, sentir a experiência



Essa proposição foi pensada para desacelerar os corpos em sala de aula. Buscando fazer com que os estudantes parassem para refletir sobre seu ritmo, postura corporal em uma ação aparentemente simples como caminhar.

TÍTULO/TEMA:

SOBRE ANDAR: saindo de si, sentir a experiência.

OBS.: Poderão ser usados objetos cotidianos quaisquer (a exemplo, criar percursos sensoriais etc.).

PRÁTICA:

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Pisar primeiro com o calcanhar, depois o resto do pé toca o chão. Pedir para que repitam esses passos até terem certo controle e/ou postura (coluna ereta, braços e mãos livres, cabeça erguida);

5º passo/orientação 3- orientar para que andem em direções e ritmos diferentes (começar gradativamente acelerar, desacelerar, correr e andar lentamente em momentos intercalados, mas, sempre com o movimento descrito no passo anterior.); Não podem deixar espaços vazios na sala e/ou se distanciarem demais se for espaço aberto;

6º passo/orientação 4- Orientar para que parem “stop”, não se mexam (em silêncio), respirem por um minuto;

7º passo/orientação 5- orientar para que andem em direções e ritmos diferentes, de costas, de lado – esquerdo ou direito - (1 minuto); (pedir que parem “stop”, não se mexam (ficar em silêncio), respirar); Exercitar a caminhada **sem sair do lugar** (1 minuto).

8º passo – Ao terminar a ação anterior, pedir para que formem o círculo novamente, inspirar e expirar, sentar-se antes de iniciar um diálogo sobre suas percepções;

OBJETIVO(S) -

1- Fazer com que se aprofundem em percepções muito mais pertinentes quanto ao seu Ser e Estar no espaço partindo da sala de aula para a vida, bem como sua consciência física e mental diante de ação tão automatizada no cotidiano ao lidar com outros corpos no mesmo ambiente.

2- Aprender a perceber o próprio corpo. Como eles/as caminham no espaço? Eles/as se olham? Se tocam ou se esbarram? O que o modo de caminhar do corpo comunica?

Na ação de pisar primeiro com o calcanhar e depois com o resto do pé no chão, se torna o primeiro momento em que o discente percebe ter saído de ações cotidianas robotizadas para sentirem o pesar do corpo, o desequilibrar. O aprender a aprender andar é então o momento em que está se exercitando o “saindo de si”, se expondo, vivenciando e experienciando, talvez até sentindo a experiência.

4.2.2 Sobre Olhar



Ao perceber que nossas relações e contatos no cotidiano escolar denotavam aproximações frias, distantes e/ou apenas pela obrigação de cumprir com os horários e trabalhos exigidos durante a semana, surgiu uma prática que nos colocasse ora diante de nós mesmos ora diante de nossos parceiros/as de sala de aula com a simples orientação de olharmos nos olhos uns dos outros. De maneiras diferentes e em tempos diferentes essa ação pode iniciar de modo estranhado e dificultoso devido aos incômodos particulares como timidez e desinteresse. Durante essa proposição é necessário dar-se tempo para que cause em si e no outro alguma conexão.

TÍTULO/TEMA:

SOBRE OLHAR

OBS.: Poderão ser usados objetos cotidianos quaisquer (a exemplo, objetos de cores vivas, neon, laser, lanterna algo que direcione o olhar em pontos diferentes do ambiente). (É importante que mantenham silêncio na maior parte do tempo, para que não percam as suas intervenções de falas e/ou orientações em meio ao movimento).

PRÁTICA:

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Pedir para que escolham um local na sala (se espalhar), ficar em pé, embaralhados/as, nada de fileiras, linhas etc. (sempre observar se estão respirando);

5º passo/orientação 3- Parado/a em qualquer ponto da sala/ambiente como estátua, mover apenas os olhos – para cima, para baixo, para o lado esquerdo e direito (orientar para que não movam a cabeça/pescoço, mão, braços ou ombros etc. o corpo deve ficar totalmente imóvel);

6º passo/orientação 4- Independente do local onde estejam e ainda que não alcancem ou enxerguem pedir para que olhem (sem se mover) para a direção (ou objeto que você definir); (exercitar pontos de vistas diferentes sobre a mesma coisa/objeto).

7º passo/orientação 5- Pedir que andem rapidamente no ambiente (parar “stop”, não se mexam (ficar em silêncio), respirar) **escolher sua dupla** (para a próxima orientação), **organizar-se de frente para o outro (em silêncio, fechar os olhos) respirar.**

8º passo/orientação 6 – Orientar para que olhem nos olhos do seu parceiro/a de dupla (você poderá prepara-los fazendo uma contagem 3...2...1 – abrir os olhos etc.); Dê-lhes o tempo mínimo de 1 minuto,

9º passo/orientação 7 – Faça-os andarem novamente de forma acelerada na sala, mas, dessa vez ao pararem durante seu comando, deverão se juntar em dupla ao colega mais próximo (não poderão escolher o parceiro/a) e repetir a ação de olhar nos olhos. (repetir a ação até a maioria ter experimentado esse exercício com o máximo de pessoas diferentes);

10º passo/orientação 8 - Ao terminar a ação anterior, pedir para que formem o círculo novamente, inspirar e expirar, sentar-se antes de iniciar um diálogo sobre suas percepções;

OBJETIVO(S) -

1- Desconstruir e até mesmo estreitar algumas barreiras que nos mantém distantes e/ou não permitem que possamos nos aproximar verdadeiramente enquanto sujeitos como princípio para criações em grupo.

2- Criar conexões com nossos pares e à medida que se aprofunde, fomentar o respeito às limitações uns dos outros, em uma dinâmica progressiva que potencialize o “quem eu sou” diante de situações que são resolvidas em conjunto.

4.2.3 Sobre Sentir

SOBRE SENTIR



Sentir o cotidiano...
Ao adentrar em um espaço (sala, lanchonete/restaurante, quarto etc.) dê-se tempo para sentir o ambiente (cheiro, temperatura, sabores...).

Perceba como seu corpo interage, toca e reage ao ambiente, como se afeta nesse espaço.

<input type="checkbox"/> CALOR	<input type="checkbox"/> NORMAL	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> FRIO	<input type="checkbox"/> TRANQUILO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> QUENTE	<input type="checkbox"/> AGITADO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> SELADO	<input type="checkbox"/> VENTANDO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> AMARDO	<input type="checkbox"/> CHOVENDO	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> DOCE	<input type="checkbox"/> INQUIETO/A	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> DESCONFORTÁVEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/> CONFORTÁVEL	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Proposição 3
Figura 47

Perceber o próprio corpo na rotina do contexto educacional se tornou uma questão a ser pensada e discutida com os estudantes, pois, apesar da idade expressar sua jovialidade, tenacidade comuns à fase vivida, surgiram às primeiras dificuldades quando as aulas/encontros/performances se tornaram ações práticas, movimentos teóricos transformados em acontecimentos. Os corpos habituados às cadeiras de plástico duro e ferro eram colocados a postos, em atividades que exigiam um estado de presença; em pé, deitados, caminhando, correndo, andando devagar, se espreguiçando, sua presença deveria ser o principal no processo. Corpos ativos, conscientes se abriam ao desafio de um processo de aprendizagem, de experimentos e experiências reais.

TÍTULO/TEMA:

SOBRE SENTIR

OBS.: (É importante que mantenham silêncio na maior parte do tempo, para que não percam as suas intervenções de falas e/ou orientações em meio ao movimento).

PRÁTICA:

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos); (Após, pedir que escolham um local da sala/ambiente, deitem e fechem os olhos);

4º passo/orientação 2- orientar para que deixem as mãos abertas ao lado do corpo com as palmas tocando o chão (**posição inicial**). Orientá-los/as a sentir o ambiente (se está frio, calor, desconfortável, confortável etc.). Sentir o corpo, onde dói, onde está desconfortável, que partes estão tocando o chão, quais partes não estão. Pedir para que mexam os dedos dos pés, das mãos; (*you will determine the flow of these perceptions, the duration of time, you will make questions for the bodies to perceive what affects them in the environment and how it affects, establish a conversation*).

5º passo/orientação 3- Pedir que se espreguicem que permitam os bocejos espontâneos (orientar para que façam sem pressa, permitindo ao corpo agir de forma espontânea). Após, pedir que voltem a **posição inicial**.

6º passo/orientação 4- Em contagem de tempo 3...2..1... peça para que todos se coloquem em posição fetal para o lado **ESQUERDO** (como se fossem dormir); Pedir para que respirem (1 a 2 minutos). Voltar a **posição inicial**.

7º passo/orientação 5- Em contagem de tempo 3...2..1... peça para que todos se coloquem em posição fetal para o lado **DIREITO** (como se fossem dormir); Pedir para que respirem (1 a 2 minutos). Voltar à **posição inicial**.

8º passo/orientação 6 – Ainda de olhos fechados, orientar para que se espreguicem novamente, bocejem etc., e abram os olhos. Pedir que se levantem devagar até ficarem sentados no chão. Dialogar com o grupo.

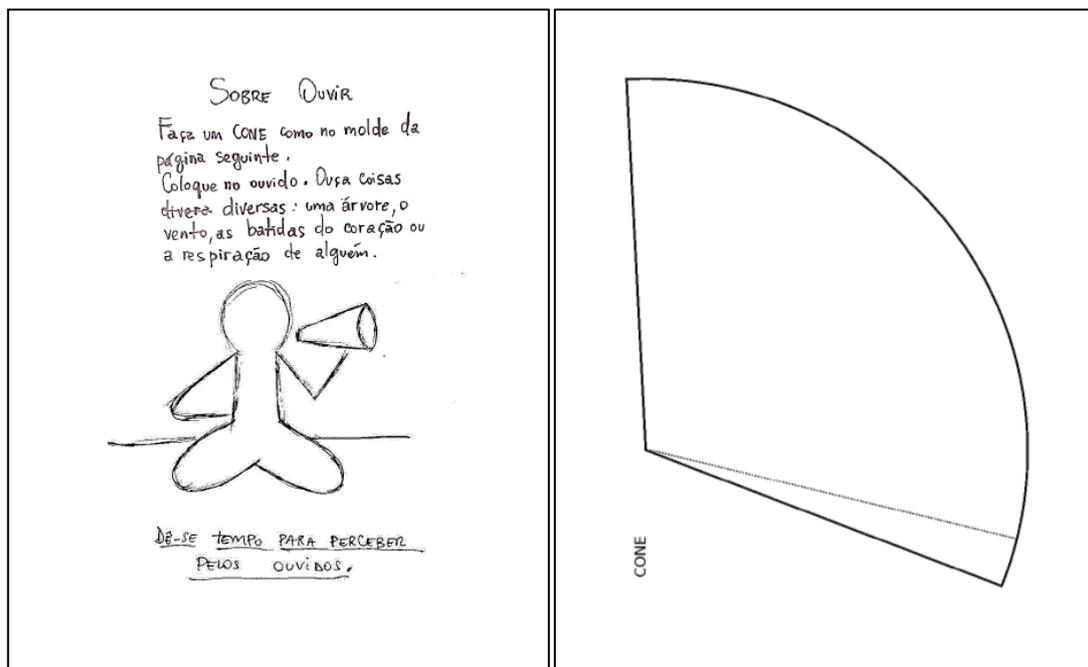
OBJETIVO(S) -

1- Ampliar as percepções dos envolvidos quanto as variadas formas de sentir o corpo no

ambiente – seja este qual for. Não basta só perceber-se no espaço, mas principalmente, perceber e compreender seus próprios estados de presença.

2- Empreender uma conversa sobre esse experimento vivido e sentido no corpo, quais as percepções de cada um? Quais os sentidos e significados construídos por cada um? Como tudo isso se relaciona com aprendizagem? É importante que os relatos sejam ouvidos e refletidos.

4.2.4 Sobre Ouvir



Proposição 4
Figura 48

Exercitar a escuta em sala de aula é um desafio para muitos estudantes, pois, ainda que pareçam estar atentos ao que o professor/a expõe nada garante que estão abertos às informações, avisos, alertas, diálogos etc. aos ruídos desse contexto. Respirar, concentrar-se, fechar os olhos e se permitir ouvir qualquer coisa, são ações que tem seu grau de dificuldade bem marcados no cotidiano, as distrações são muitas e potencializam a perda da atenção. Assim, essa ação continua se transformando e sendo aprofundada de jeitos diferentes e tempos diferentes, causando certas descobertas e percepções nos corpos, as quais vão sendo trabalhadas, debatidas em sala de aula ou em outros contextos.

TÍTULO/TEMA:

SOBRE OUVIR

OBS.: É importante que se mantenha o silêncio na maior parte do tempo, para que não percam as suas intervenções de falas e/ou orientações em meio ao movimento. Os materiais a ser utilizado serão caixa de som com pen drive, cartão de memória ou acesso a internet com ou sem celular/*notebook*.

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Pedir para que se posicionem em um local escolhido na sala (se espalhar), fiquem em pé, olhos fechados. Inspirar e expirar durante 1 minuto (você tem que ouvi-los respirar). Após, ainda de olhos fechados, pedir que se concentrem e tentem perceber quais sons conseguem identificar no ambiente, nos entornos (corredor, rua, além de um muro, cerca etc.). Dê-lhes tempo e os guie para perceberem pelos ouvidos;

5º passo/orientação 3- Ao terminar, pedir que abram os olhos, andem, corram no espaço (parar “stop”, não se mexam (ficar em silêncio), respirar).

6º passo/orientação 4- Orientar para que abram e permaneçam com os olhos fechados durante esse passo, que atentem para os sons que ouvirão e para onde direcionarão seus rostos como se estivessem olhando; Aqui, **você deverá se movimentar** no ambiente, parar em qualquer lugar (repetidas vezes) e fazer algum tipo de som (a exemplo, uma palma), eles/elas deverão sempre direcionar o rosto para onde acharem que está vindo o som (instigue-os a imaginar o que é esse som, ou de que objeto ele está sendo feito).

7º passo/orientação 5- Agora, oriente-os a sentar-se no chão e que mantenham os olhos fechados. **Trabalhe com sons** (a exemplo, ruído branco, chuva, vento, pessoas/crianças sorrindo, de cidade – carros etc. sons que serão emitidos por uma caixa de som). Aqui você deverá escolher quantos sons e por quanto tempo os lançará no espaço, qual a amplitude deste a depender do ambiente etc.

8º passo/orientação 6 – Ao terminar a ação anterior, pedir para que abram os olhos, e ainda sentados inspirar e expirar, formar um círculo antes de iniciar um diálogo sobre suas percepções;

OBJETIVO(S) -

1- Perceber e compreender a importância e significados dos sons na condução das ações provocadas no ambiente focalizando interações e afetações na medida em que se instiga a investigação do corpo por meio da audição no espaço. São processos amplos que vão tomando forma única em cada ser participativo.

4.2.5 Corpo inquieto

Pernas que se agitam se balançam desordenadamente; mãos que se apertam, que seguram canetas, lápis e criam batidas ritmadas de forma ansiosa, apressada, nervosa as vezes; olhos que se perdem, que se movem na direção de fora e dentro da sala, que denotam pensamentos, distrações em meio a rotina; pés que criam outros ritmos, outras batidas, mas que sugerem – na maioria das vezes – a pressa e a vontade de sair logo da sala de aula. Tudo isso é um campo fértil para performar em qualquer aula, para pôr os corpos na centralidade do processo da aprendizagem partindo de seus próprios balanços.

7º passo/orientação 5- Oriente-os (sem que tenha aviso prévio) a parar abruptamente: PAREM! Como se exigisse que se transformassem em estátuas: NÃO SE MEXAM! Na sequência, peça que respirem profundamente, e permaneçam em silêncio durante dois minutos. Durante a respiração comente sobre a importância deste ato de inspirar e de expirar... E para continuar, peça que seus movimentos sejam restabelecidos aos poucos, e que se puderem continuem só exercitando a respiração.

8º passo/orientação 6 – Ao final do tempo, peça para que se sentem no chão em silêncio, levem a mão direita até a região do coração e tentem perceber pela mão o ritmo da batida deste órgão. (Questione como se sentem, se as batidas denotam algum tipo de incomodo, estresse, quietude, relaxamento etc.). Empreenda uma conversa sobre suas percepções nesse processo.

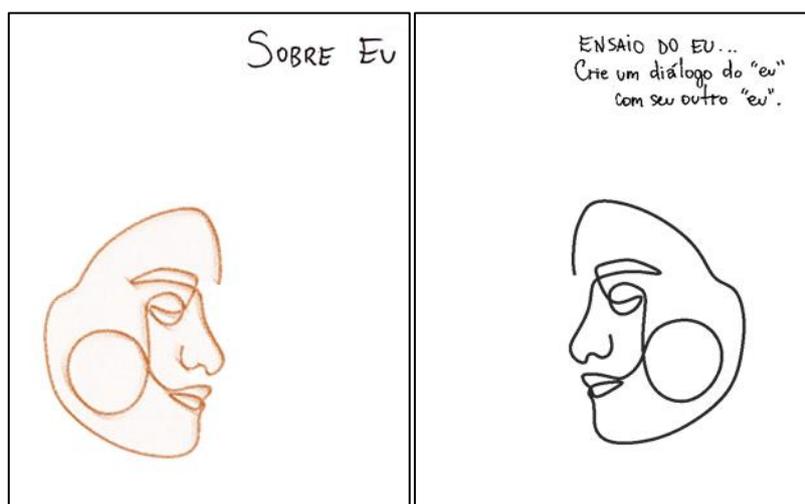
OBJETIVO(S) -

1- Captar conscientemente os fluxos gerados pelas intervenções cotidianas no corpo e trabalhar autopercepção humana como forma de desacelerar e criar um efeito contrário de modo que seja percebido partindo de cada pessoa o papel de intervir nas suas próprias ações, movimentos, ritmos, durante e quem sabe após o processo de aula.

2- Permitir-se ser parte de uma construção coletiva, performática, ensaiada com os movimentos sendo repetidos na intenção de manter uma memória corporal fruto de apropriações cotidianas em prol de trazer benefícios à aprendizagem.

4.2.6 Sobre “Eu”

Pensar sobre si mesmo/a no sentido de “quem sou eu” em meio a processos educativos tornou-se a ação mais indispensável nas aulas performáticas no decorrer dos últimos anos. Construir performances que fomentem essa questão mostrou mais uma vez que os estudantes não são números na chamada, nem sobrenomes na rotina. Ao propor ações sobre esse “eu” começamos a nos modificar no processo e assumir posicionamentos e identidades – plurais e cambiantes – que não se sobressaem umas às outras, mas, se entrecruzam e se compartilham numa troca ora dinâmica, ora silenciosa e solitária.



Proposição 6
Figura 50

TÍTULO/TEMA:**SOBRE “EU”**

OBS: Para esta performance se aproprie de alguns artefatos, os quais deverão ser pedidos aos discentes para que tragam e utilizem nesse processo. A exemplo, pedir para que cada um traga um recipiente transparente o qual deverá ser preenchidos com água de acordo com as orientações da performance.

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Orientar para que peguem o recipiente **transparente** (enquanto isso você dará um pedaço pequeno de papel para cada um. Peça para que escrevam a palavra “EU”). Em seguida terão que colocar o papel no recipiente, após isso, pode deixar que saiam para preencher o mesmo com água até a borda, em seguida, todos devem retornar para a sala/ambiente.

5º passo/orientação 3- Quando todos/as estiverem de volta pergunte se todos podem sentar no chão para ouvir como se dará o próximo passo. (Explique a todos/as sobre o próximo passo no qual terão que sair da sala).

6º passo/orientação 4- Oriente-os sobre saírem do espaço onde se encontram (façam um pequeno percurso/caminhada em silêncio durante mais ou menos dez minutos – ida e volta -, no qual todos/as estejam carregando o recipiente transparente com a água). Alerta-os sobre a necessidade de manter o silêncio nesse percurso.

7º passo/orientação 5- Ao retornarem para sala/ambiente, peça para que sentem novamente no chão, que olhem em silêncio e atentamente para o recipiente com água.

8º passo/orientação 6 – Peça para que descrevam como foi a experiência de sair da sala com o recipiente cheio de água, e a relação consigo mesmo; em que o processo/caminhada interfere e/ou se relaciona com o EU, neste ambiente.

OBJETIVO (S) -

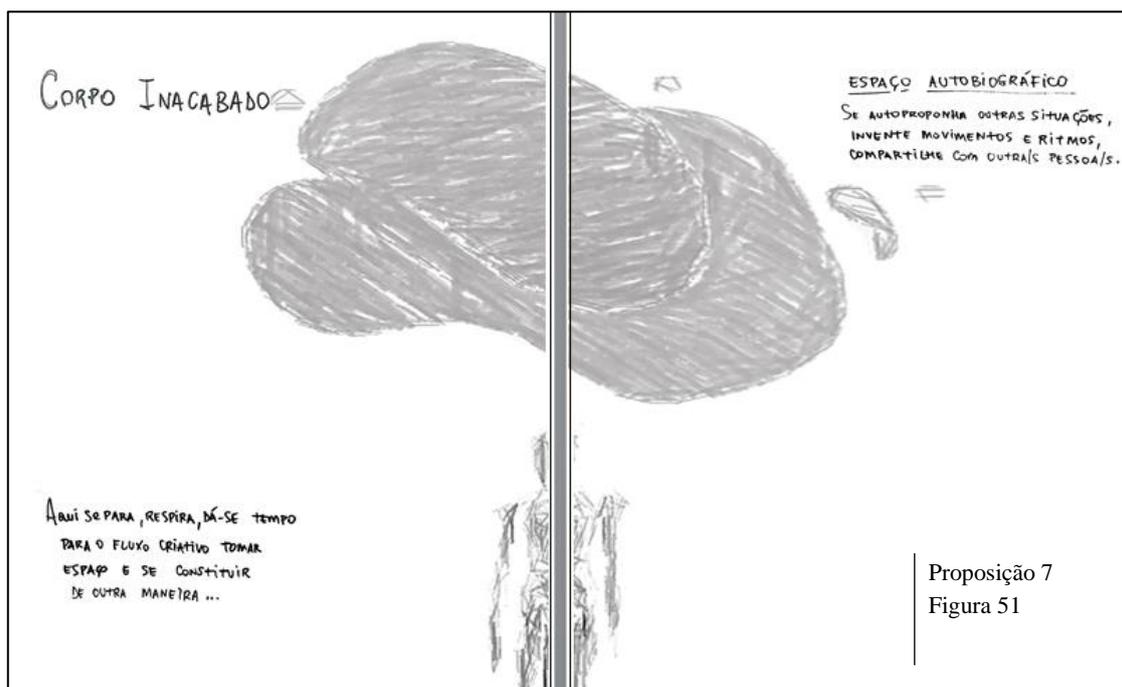
1- Instigar o público ao diálogo: qual a relação do EU com o recipiente preenchido com água?

2- Empreender uma conversa sobre esse “Eu” em meio ao processo formativo buscando extrair dos envolvidos a relevância dessa ação para cada um.

4.2.7 Corpo Inacabado

Chegar até aqui significa termos exercitado e construído alguma consciência corporal, no sentido de olharmos para nós mesmos e já sabermos de algumas limitações, dificuldades, desafios. Dá para saber também como começar a se autopropor outras situações, inventar movimentos e ritmos, compartilhar com o outro. Não seguir um percurso montado pelo outro, mas principalmente, começar a construir o seu. Aqui se para, respira, dá-se tempo

para o fluxo criativo tomar espaço e se constituir de outra maneira.



TÍTULO/TEMA:

CORPO INACABADO

OBS: Oriente aos discentes para que tragam individualmente um tipo de material que possa ser utilizado nesta performance. Explique que este material deverá ser suficiente para envolver/cobrir um corpo. (exemplos de possíveis materiais: tecidos, fios, cordas, fitas, lençol, plástico filme, papel alumínio, entre outras possibilidades).

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Orientar para que cada um pegue seu material e se encaminhe para a formação de um círculo. Deverão sentar com seu material a sua frente e aguardar as orientações. (informe-os sobre a necessidade de não poderem sair da sala/ambiente após o início da performance, portanto, abra espaço para que se organizem para isso – ir ao banheiro, tomar água, trocar de roupa etc.)

5º passo/orientação 3- Organize-os para que continuem em círculo, porém, com um pequeno espaço de uns entre os outros. Informe-os que para realizar a ação seguinte poderão optar por ficar em pé ou sentados, pois, deverão utilizar seu material envolvendo-o, cobrindo, construindo, criando uma espécie de envoltório ou casulo.

6º passo/orientação 4- Antes de começar a ação faça-os refletir sobre: O que poderia ser/significar para cada um a expressão “corpo casulo”; O que poderia ser/significar para cada um a expressão “Fechar-se para abrir-se”. (não cobre respostas neste momento, deixe-os pensar sozinhos).

7º passo/orientação 5- Dada as orientações peça que iniciem a ação de construção de seu próprio casulo. (se quiser prepare som ambiente faça com que exercitem o silêncio e a escuta caso você precise continuar auxiliando e/ou explicando; deixe-os livres para decidir se deixarão alguma parte do corpo exposta; lembre-os vez ou outra sobre as expressões lançadas anteriormente). Desenvolva esta ação dentro de aproximadamente 20 a 30 minutos.

8º passo/orientação 6 – Ao final dessa ação, quando todos estiverem finalizados seu envoltório/casulo, oriente-os para que fechem os olhos, respirem e visualizem todas as transformações possíveis ocorrendo desenfadadamente em seus corpos, como um furacão acontecendo dentro do casulo, instigue-os. (3 minutos). Passado o tempo, sem pausas, oriente-os para que prepare sua saída, seu renascimento com calma e cuidado. (não precisam ter pressa). Ao final, dialogue sobre todo o processo.

OBJETIVO (S) -

1- Instigar os sujeitos à reflexão e nesse processo trazer à tona a concepção de cada ser/indivíduo sobre seus entendimentos em relação aos termos: Construções, desconstruções e transformações de seu próprio ser em meio ao processo formativo, exercitando simultaneamente o diálogo e a prática.

4.2.8 Corpo sensível

É importante que o professor/a performe, vivencie estas experiências antes mesmo de passá-las adiante, afinal será ele/ela quem guiará os discentes para sensações diversas nas vivências experimentadas no corpo e/ou através do corpo. Quem leva também deve saber trazer, para que ao final possa ter a oportunidade de ouvir os relatos daquilo que foi sentindo e vivido, respeitando sempre o processo de cada um. Ao vivenciar esta performance o discente irá desacelerar quase que por completo, portanto, ao final da proposição ele deverá retornar para si e administrar as sensações no ambiente/espço.

<p style="text-align: center;">CORPO SENSÍVEL</p> <p>ESCOLHA DEZ PEDRAS. CATE-AS DE ALGUM LUGAR, ELAS NÃO PRECISAM SER DO MESMO AMBIENTE. DE TAMANHOS E TEXTURAS DIFERENTES. <u>LEVE-AS PARA CASA, LAVE-AS UMA A UMA E GUARDE-AS.</u></p> <p>ESCREVA EM CADA UMA, ALGUMA PALAVRA QUE SE RELACIONE COM VOCÊ E PRESETEIE PESSOAS.</p> <p style="text-align: right;">Proposição 8 Figura 52</p>	<p>CADA PESSOA DEVERÁ RECEBER APENAS UMA PEDRA. DESENVOLVA UMA CONVERSA SOBRE ISSO COM ESSAS PESSOAS OU SIMPLEMENTE NÃO DIGA NADA.</p> 
--	---

TÍTULO/TEMA:**CORPO SENSÍVEL**

OBS.: Para esta performance peça que cada um escolha/encontre uma PEDRA, sem definição de tamanho e traga para esse momento. Ela deverá estar limpa, higienizada, não poderá ser “emprestada” “compartilhada” com outra pessoa. (É importante que venham preparados/as com roupas confortáveis, para práticas corporais). Estejam assegurados de que o elemento PEDRA seja utilizado única e exclusivamente para a preparação artística do corpo na sala de aula ou outro espaço selecionado, não cabendo outra forma de uso, como jogar, arremessar, atirar em alguém ou no espaço.

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo- Peça para que cada um pegue sua pedra e volte para seu lugar; (orientar para que não joguem para o alto para não acertar em ninguém).

5º passo- Pedir que observem a pedra, que tentem enxergar cada detalhe, sentir a textura, o peso, a cor. (dois minutos);

6º passo- Orientar os discentes a esticar o braço segurando a pedra na palma da mão, manter o braço esticado mesmo que a pedra seja um pouco pesada ou que o braço comece a doer, orientar para que olhem fixamente para sua própria pedra e direcionem a ela apenas palavras boas, de cuidado, de cura (pode falar ou só projetar o pensamento);

7º passo- Após direcionarem a pedra, só energias positivas e boas, pedir que os discentes abaixem os braços, sentem-se no chão e fechem as mãos, mantendo a pedra por dois minutos bem protegida e aquecida (contar o tempo com o cronômetro do celular); é importante que não abram ou desprotejam a pedra durante esse tempo;

8º passo – Após o término do tempo, oriente-os para que ainda com as mãos fechadas, deem-se no chão e coloquem a pedra primeira no olho direito (esperar 30 segundos), depois os oriente para colocar a pedra nas mãos novamente, numa tentativa de aquecê-la. Após dois minutos devem repetir a ação de coloca-la sobre o olho, mas desta vez no olho esquerdo (esperar 30 segundos), depois devem pegar a pedra, cobri-la com as mãos e aquece-la novamente, para que por fim coloquem-na no centro da testa; (orientar para que fiquem de olhos fechado quando a pedra estiver na testa);

9º passo – Dizer aos discentes que a pedra no meio da testa está devolvendo ao corpo da pessoa todas as palavras positivas e energias boas que foram direcionadas a ela anteriormente só que de forma multiplicada; Dizer que mantenham sua mente e seu corpo aberto para receberem toda a energia positiva que a pedra estará lhe passando; (mais ou menos cinco minutos);

10º passo – **Mantê-los com a pedra na testa, de olhos fechados.** Passado o tempo proposto, deverão saber que toda a energia positiva passou para suas mentes e corpos e que agora a

pedra está vazia e precisará ser preenchida com energias que não são boas. Neste momento, deverá pedir a eles que com seus pensamentos encham a pedra com a energia negativa, com pensamentos e sentimentos ruins que podem estar nas mentes e no corpos deles o mais rápido possível. (1 minuto);

11º passo – Passado o tempo pedir para que abram os olhos, peguem a pedra e fiquem sentados segurando firmemente o objeto. Após, pedir para que levantem, fiquem em círculo. (informe-os que sairão da sala/ambiente). Leve-os para outro ambiente o qual possam se desfazer de suas pedras, onde se despeçam de toda essa energia que não é boa, nem saudável (falar em voz alta); Por último, com cuidado devem jogar as pedras fora, para longe.

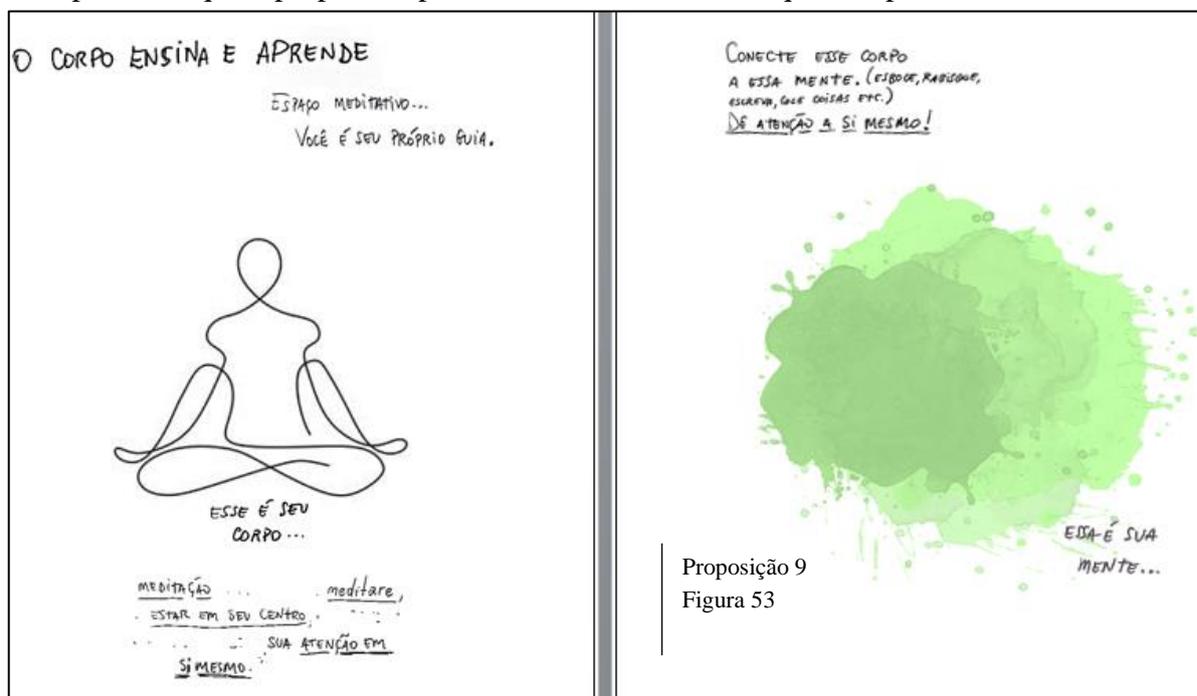
OBJETIVO (S) -

1- Impulsionar processo criativo a partir do uso da imaginação com elementos naturais na forma de interação e autocuidado, mente comunicando ao corpo a possibilidade de criar diversas relações com meio em que se está experienciando.

2- Explorar outros diálogos trazendo questões sobre como se desfazer do que não agrega em mais nada para o sujeito enquanto ser humano; aprendendo a projetar para si mesmo/a pensamentos, motivações que ensinam a lidar com diversas situações.

4.2.9 O corpo ensina e aprende.

Nesse momento de experimentação você não só vive uma performance, você ressignifica, cria, planeja, materializa partindo de tudo o que conseguiu apreender no processo. É aqui que se pode perceber uma potencialidade no corpo que antes o sujeito não via, não sentia em si. Por isso, é a partir daqui – normalmente – que os sujeitos passam a explorar nos outros corpos suas próprias ideias, as ideias dos outros, pois, se expõem, e provocam a exposição de outros coletivamente. Uma postura mais autônoma se solidifica, ele/ela percebeu que o próprio corpo comunica e ensina tanto quanto aprende.



TÍTULO/TEMA:**O CORPO ENSINA E APRENDE**

OBS: Para esta performance oriente os discentes a – individualmente – trazerem um pedaço de fio do tamanho que acharem melhor (exceto muito curto), pincel, papel, fita adesiva, cola, entre outros materiais escolares, bem como, escolher um objeto que tenha relação com as experiências/performances já vividas anteriormente, ou seja, que sejam fragmentos que deixaram rastros na vivência de cada um. (É importante que venham preparados/as com roupas confortáveis, para práticas corporais).

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Explicar aos discentes sobre a proposta (montagem de uma rede performática/teia) com os fios em conjunto com os materiais solicitados anteriormente;

5º passo/orientação 3- Orientá-los a reunirem os materiais e o objeto escolhido. (Exemplos: um pedaço do “casulo” retirado de uma ação anterior, caneta utilizada na performance “Corpo inquieto”, o papel que foi escrito “eu”, também poderão trazer outro registro como foto, algo escrito no momento e etc.) tudo aquilo que faça parte de sua experiência vivida ou apreendida.

6º passo/orientação 4- Oriente-os a iniciar montagem. Os performers irão tecer a rede coletivamente (costurar, amarrar) onde possam expor (colar/pendurar) os fragmentos das suas experiências vividas do processo.

7º passo/orientação 5- Ao término da montagem da rede e da colocação dos fragmentos da experiência, reunir a todos para que observem o resultado final. (Empreender uma conversa sobre isto: Porque escolheram objeto ou fragmento? Que relação essa escolha tem a ver com seu desempenho? Como esta proposição poderia se transformar em outra performance? Entre outras questões que forem surgindo na mediação).

8º passo/orientação 6 – Ao final dessa ação, escolher um local para exporem a rede construída;

OBJETIVO (S) -

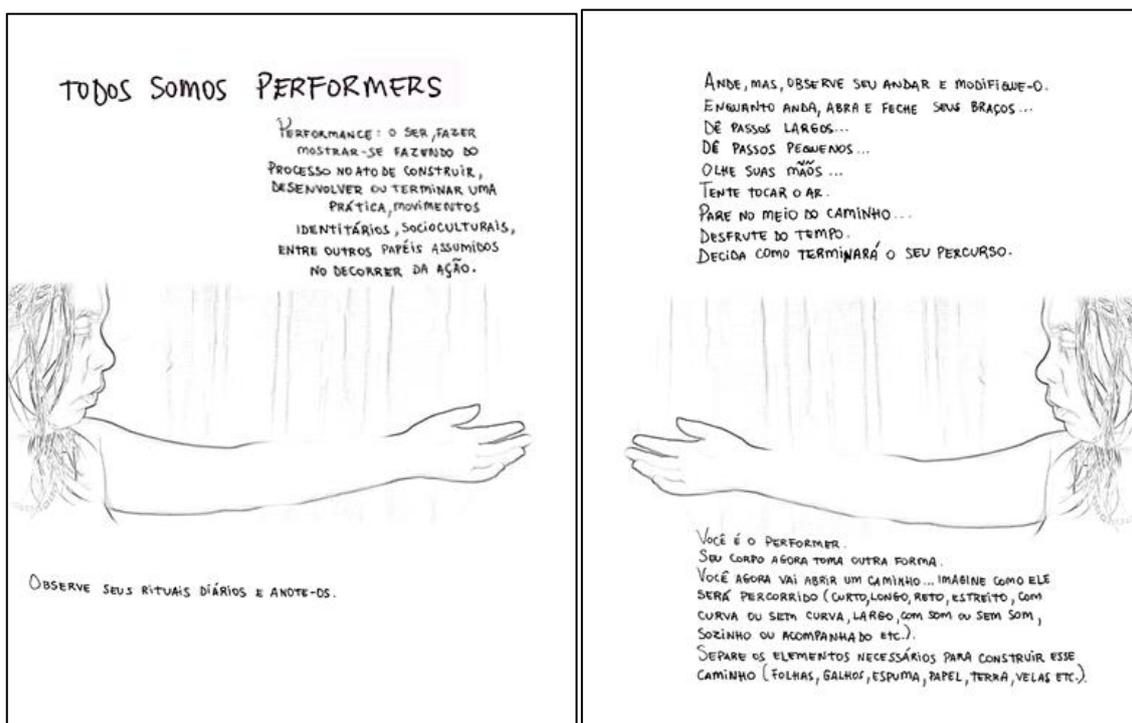
1- Construir coletivamente uma materialidade que represente suas aspirações, dificuldades, aprendizados vivenciados no processo das práticas.

4.2.10 Todos Somos Performers

Tradicionalmente, o corpo humano, nosso corpo – e não o cenário -, é o verdadeiro local para criação e nossa verdadeira *matéria-prima*. É nossa tela em branco, nosso instrumento musical e nosso livro aberto, nossa carta de navegação e nosso mapa biográfico; é o recipiente para nossas identidades em perpétua transformação; (GOMEZ-PEÑA, 2013. p. 444-445).

Talvez essa seja a razão de continuar com/em performance, pois, ainda que nas últimas décadas em meio aos avanços tecnológicos, da robótica, dos ambientes virtuais –

entre outros – a arte da performance não morreu, nem foi substituída pelas novas tecnologias, já que “[...] é impossível “substituir” a magia inefável de um corpo pulsante, suado, imerso em um ritual vivo diante de nossos olhos”⁴¹.



Proposição 10
Figura 54

TÍTULO/TEMA:

TODOS SOMOS PERFORMERS

OBS.: (É importante que venham preparados/as com roupas confortáveis, para práticas corporais).

PRÁTICA

1º passo- organizar a sala de aula (retirar as cadeiras) e/ou o ambiente escolhido (corredores, outros espaços);

2º passo- Pedir aos estudantes que fiquem descalços; organizá-los em círculo para que possam ver e ouvir as orientações;

3º passo/orientação 1- Começar com alongamentos (simples, pescoço, ombros, pés, mãos etc.) e exercícios de respiração (cinco minutos);

4º passo/orientação 2- Orientar os discentes para que formem o círculo, permanecendo de pé;

5º passo/orientação 3- Pedir para que cada um comece a pensar e escolher um movimento para realizar com seu corpo e um som a ser realizado simultaneamente (Exemplo: João por gostar de futebol escolheu para seu movimento corporal a simulação de um chute, e o som escolhido foi o de **xiiiiiiiiiii**. Cada vez que João fazia o movimento, também sonorizava o **xiiiiiiiiiii**). Fazer a escolha dentro de cinco minutos.

6º passo/orientação 4- Após terem escolhido, organize-os novamente em círculo e escolha um número para cada um (a exemplo, do 1 até o 30). Ninguém pode ficar sem número. (Explique que cada um com seu movimento e som escolhido, de agora em diante será como uma peça de uma engrenagem muito importante, e esta engrenagem será montada para depois realizarem um movimento reverso, como uma prática de desmontagem da engrenagem).

⁴¹ Ibid. (p. 449)

7º passo/orientação 5- Explicar que em ordem numeral cada um se deslocará até o centro da sala/ambiente, ao chegar ao centro realizará seu movimento e emitirá o ruído/som escolhido uma vez. E aguardará que os outros, de forma individual façam a mesma coisa, de modo que seus corpos encaixem/conectem uns aos outros na engrenagem por completo. (Você deverá organizar o ritmo de montagem).

8º passo/orientação 6 – Após todos estiverem reunidos COMO UM CORPO SÓ, uma engrenagem só, orientá-los para que juntos repetidamente façam seus movimentos e seus sons. (Incentivar que a engrenagem não pare de movimentar nem de emitir os sons até o momento da desmontagem. Você pode orientá-los a variar na intensidade do “som” dessa engrenagem). (Realizar durante três minutos).

9º passo/orientação 7 – Passado os minutos de funcionamento da engrenagem, pedir que devagar o grupo inicie o processo de desmontagem da engrenagem; os discentes deverão um por um, seguindo uma ordem decrescente (do último para o primeiro) se deslocar/desmontar da engrenagem e voltar ao círculo, observando o passo a passo da desmontagem. (você controla o ritmo/saída de cada um).

OBJETIVOS (S) -

1- Sentir a performance como experiência artística e também educativa na descoberta das potencialidades de cada corpo ativo, sensível, inquieto, mostrando a capacidade que cada um tem de empreender conversa sobre o processo partindo de um diálogo não verbal na comunicação;

2- Formular questões com relação ação, instigando-os a pensarem sobre o ato de serem e de se transformarem em um corpo só em um processo de interdependência, e como isso se relaciona em sua vida, seu cotidiano.

É no gesto interventor que parte de cada sujeito que as ideias podem ser sentidas e vividas de um modo mais genuíno. Assim, o que me interessa apontar com tudo isso é que pode ser que o público experimente ainda que indiretamente essas performances, por meio desse material. Também é possível que surjam outras possibilidades para recriá-lo, ressignificá-lo estético, pedagógico e educativamente no seu contexto, no seu cotidiano. Nesse caso, o meu trabalho terá sido cumprido, pois, “Se a performance for eficaz (não digo “boa”, mas sim, eficaz), esse processo todo [...]”⁴² pode ser desenvolvido, aprofundado por outras mãos, por outros corpos e continuar provocando outros ruídos, rituais, debates, já que toda a performance pode ser/é/foi “[...] uma teoria incorporada ao corpo”⁴³.

4.3. APRENDENDO A APRENDER EM PERFORMANCE: AUTOFORMAÇÃO

Se você chegou até aqui e não compreendeu, nem viveu qualquer experiência que possa ter sido provocada pelo texto, ou ainda, se não se sentiu interpelado/a pelas inferências

⁴² Ibid. (p. 446)

⁴³ Ibid. (p. 452).

imagéticas, nem sentiu motivação para intervir (riscar, anotar, rascunhar por entre essas páginas), então quais posturas você assumiu e performou durante tudo isso? Que rituais você adotou, viveu ou encenou para ler, interpretar e avaliar tudo isso?

Nesse momento, peço que siga para outro espaço, abaixo disponibilizo link e código QR – Code para acessar ao material que me auxilia nessa reflexão final, provisória, sem conclusões absolutas.



QRCode
“Performance 3”
Figura 55

https://youtu.be/_bGeWd22rYA

Após assistir ao vídeo retorne aqui e responda as
questões abaixo:

- 1- Como deflagrar estas *experiências*, ou seja, “[...] deixar-nos abordar em nós mesmos por aquilo que nos interpela [mídias educativas, livro didático, atividades de extensão, Guias, Material textual etc.] entrando e submetendo-nos a isso [?]”. (LARROSA, 2011. p. 13).

-
-
- 2- Como seria pensarmos a educação, o ensino, a aprendizagem e processos de formação *em performance*?

-
-
-
- 3- Como contextualizar, desenvolver e validar um processo que se **contrapõe** ao pensamento que “[...] reduz o complexo ao simples, isto é, a separar o que está ligado; a decompor, e a não recompor; e a eliminar tudo o que causa desordens ou contradições em nosso entendimento [?]” (MORIN, 2003. p.15).

-
-
-
- 4- O processo de formação poderia ser, ou se transformar em uma *experiência*, ter algo de primeira vez, que surpreenda, mas principalmente, nos *transforme*?

-
-
-
- 5- O que está faltando na formação de educadores que refletiriam expressivamente nas aulas em diferentes contextos de ensino e aprendizagem?

-
-
-
- 6- De que forma ele pode contribuir, facilitar, propor experiências e mudanças para o Ensino Superior?
-
-
-

É claro que você não é obrigado/a a responder qualquer uma dessas questões. Mas, eu quis trazê-las de volta como um movimento necessário, antes para que eu mesma repense esse percurso, buscando nestas outras brechas, fissuras, fendas que irrompam outros *sentidos*, *experiências*. Depois, como forma de “[...] mobilização dos sentidos do corpo, formas de conhecimento [...]” (DAWSEY et al. 2013. p. 36)”, de alteração, deslocamento, saída de um “eu” de antes do mestrado para outro “eu” após essa passagem, esse ritual.

Nesse sentido, sentindo-me instigada a costurar percursos metodológicos os quais rompessem com padrões pré-estabelecidos e acalmassem de certo modo minhas inquietações no campo da Arte, da Educação, do Ensino me vi como exploradora no *límen* entre a educação (ensino-aprendizagem) e a performance. Um território capcioso, mas, provocador de movimentos e posicionamentos que causaram cisões profundas no modo de agir e pensar quando na posição de professora, de estudante, de performer. Destas e outras ponderações surgiu também a “performance 1” disponibilizada abaixo.

<https://youtu.be/3Nx3sytGZjU>



QRCode
“Performance 1”
Figura 56

Assim, que outras apropriações, desmontagens e experimentos surgirão após esse processo? O que ficou e o que se esvaeceu nesse percurso ao ponto de ter modificado as abordagens, as práticas, as ideias sentidas até o fechamento dessa pesquisa?

4.3.1 Autoformação

Para finalizar essa dissertação poderia dizer que praticamente toda essa escrita buscou provocar a possibilidade de “[...] pensar - juntos - naquilo que - talvez- acontece quando ousamos pensar na formação de professores desde a *experiência* - e não como experimento [...]” (RIBETTO, 2011. p. 110). Uma formação que no Ensino Superior nos transforme em *sujeitos da experiência*, ou seja, territórios de passagem o qual as afetações

deixem marcas, rastros, resíduos da história de um processo que aconteceu em cada um de um jeito único e que – ainda que minimamente – nos modificou verdadeiramente em algum aspecto.

A Performance enquanto *experiência* – aquilo que *me toca*, que se passa *em mim* – na formação foi uma proposta ousada porque tentou em muitos momentos não só justificar, mas, principalmente articular de variadas formas que “A formação tem que ser outra coisa além do que eu já sei, o que eu já penso, o que eu já sinto”⁴⁴. É um campo que necessita abandonar certezas, modelos de formação prescritivos, pois, se já sabemos *o que é e como* acontece o processo antes que aconteça, isso impossibilita que ocorra ou se desenvolva algo que não tenha sido planejado (RIBETTO, 2011). É preciso aprender a enxergar naquilo que não é ou não foi planejado campo fértil para outras descobertas, ou seja, saberes que possam ser sentidos e transformados em aprendizagem.

E por falar em campo fértil, devo lembrar que foi da sala de aula que nasceu o produto/processo que a princípio era um documento onde eu encontrava meios para subverter o próprio plano de aula. Assim, o conjunto desses planos detalhava cada movimento a ser dado pela professora performer e pelos alunos performers. Nesse ínterim, fala-se em autoformação relacionada à forma de ensino e de aprendizagem, isto é, a maneira como pode ser conduzido e produzido conteúdo na contemporaneidade. Esta é a razão pela qual utilizo a expressão *performance como metodologia*, pois, antes de confrontar e submeter o público às urgências desta linguagem, sempre considere importante passar por um processo de preparação com várias práticas que fomentassem a autoconfiança de cada indivíduo, pois, o compartilhamento de saberes e experiências vivenciados dependem de pequenas conquistas e aberturas estimuladas durante o processo.

Desse modo, os alunos performers foram instigados a cada término de aula a escrever relatórios da aula e suas percepções por meio de imagens, de modo que, tivéssemos como comprovar o sentido daquilo que foi realizado durante aquele período. Por esse motivo, parte do processo das aulas era dedicada na montagem de diários diversificados por cada aluno, em que a única orientação técnica básica foi entender formas de encadernação. Assim, o que quero explicar é que a maior parte do trabalho consistia em fazer girar em torno de qualquer tema proposto a ideia de que o exercício autobiográfico, a autopercepção, a autoinvestigação – pontos refletidos aqui - dos corpos já fazia parte do percurso e direta ou indiretamente acendia a mente para o processo de conhecimento pautado na nossa

⁴⁴ Ibid. (p. 112).

autoformação: uma reflexão sobre a teoria e a prática na prática; a qual pode vir a resultar em *experiência*.

Mas, como saber se a formação ou processos formativos no Ensino Superior podem ser ou tornar-se *experiência*? Experiência que seja evocada nos corpos por meio da Performance. Algo que como afirma Larrosa (2002, p. 24) nos cause interrupções “[...] parar para pensar, olhar, sentir, suspender a opinião, o automatismo da ação, cultivar a delicadeza, a atenção [...] dar-se tempo e espaço”. E assumir práticas, diálogos sensíveis reconhecendo e assegurando que o conhecimento humano (empírico) esteja relacionado ao conhecimento científico (desenvolvido e produzido em atividades científicas) resultando em outras ideias que possam ser sentidas no corpo bem como, fomentar sua reverberação e transformação no processo de aprender a aprender ou autoformar-se pela *experiência*.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVIC, Marina. **An Art Made of Trust, Vulnerability and Connection** | Marina Abramović | TED Talks. Youtube, 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M4so_Z9a_u0>.

_____, Marina. **Terra comunal: Marina Abramović**. MAI/Organização de Jochen Volz e Júlia Rebouças; Tradução de Tiago Novaes. - São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016.

BUENO, Guilherme. BANDEIRA, Ana da Rosa. O processo de criação de Um Sísifo Ilustrado: mesclando metodologia e poética. CHAPON CADERNOS DE DESIGN/ CENTROS DE ARTES/ UFPEL, Universidade Federal de Pelotas, V. 2, p. (124-146), 2021.

BENJAMIN, Walter. Passagens. Organização da edição brasileira de Willi Bolle, colaboração na organização da edição brasileira Olgária Matos. Tradução do alemão de Irene Aron. Tradução do francês de Cleonice Paes Barreto. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009.

BOUTY, Alessandra Marinho. Dispensados por motivo de morte: Rastro e memória nas imagens de Rosângela Rennó. In: MINI CURSO TÓPICOS ESPECIAIS EM COMUNICAÇÃO, 24.dez. 201, Fortaleza (Ce). Anais...Fortaleza (Ce): UFC. 2019.

BARBOSA, Ana Mae T. **Arte-educação: conflitos/acertos**. São Paulo: Editora Max Limonad, 1984.

_____. Ana Mae. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____, Ana Mae. **Arte-educação: leitura no subsolo/** Ana Mae Barbosa, (org.). – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2013.

CADÔR, A. B. (2007). *Imagens escritas*. Dissertação (Mestrado em Artes). Programa de Pós Graduação em Artes. Instituto de Artes. UNICAMP. São Paulo.

CADÔR, A. B. **Ainda: o livro como performance**. Belo Horizonte : Museu de Arte da Pampulha, 2014.

CAMPOS, Daniela Queiroz. Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo. Aniki vol.4, n. 2 (2017): 269-288 | ISSN 2183-1750 doi:10.14591/aniki.v4n2.299.

CAMPOS, Queiroz. Daniela. **Um saber montado: Georges Didi-Huberman a montar imagem e tempo**. Aniki Revista Portuguesa da Imagem em Movimento, vol.4, n.º 2 (2017): 269-288 | ISSN 2183-1750 doi:10.14591/aniki.v4n2.299. Disponível em: <https://aim.org.pt/ojs/index.php/revista/article/view/299>. Acesso em: 17 fev. 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo misto**; Tradução Magda Lopes. – 3 ed. – Porto Alegre: Artmed, 296 páginas, 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. **O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual**. In: MINAYO, Maria Cecília. **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 31 – 60.

DIAS, Belidson; IRWIN, Rita (Org.). **A/r/tografia**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

DIDI-HUBERMAM. G. (2010). O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Editora 34. ok

DIDI-HUBERMAM. G. Remontar, remontagem (do tempo). Caderno n. 47. Belo Horizonte: Chão da Feira, 2016. Disponível em: < <https://chaodafeira.com/catalogo/caderno-n-47-remontar-remontagem-do-tempo/>>. Acesso em: 12 jan. 2022.

DIDI-HUBERMAN, Georges. *Imagens apesar de tudo*. Tradução de Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: KKYM, 2012.

DAWSEY, J. C. Victor Turner e antropologia da experiência. **Cadernos de Campo (São Paulo - 1991)**, [S. l.], v. 13, n. 13, p. 163-176, 2005. DOI: 10.11606/issn.2316-9133.v13i13p163-176. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50264>. Acesso em: 19 jul. 2022.

DAWSEY, John; MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). **Antropologia e Performance: ensaios Napedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, 499pp.

FREITAS, R. PRODUTOS EDUCACIONAIS NA ÁREA DE ENSINO DA CAPES: O QUE HÁ ALÉM DA FORMA?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 25 maio. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia : saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo : Paz e Terra, 1996.

FERNANDES, S. B.; SILVEIRA BARBOSA, M. C. EXPERIÊNCIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 01-03, 5 jul. 2011.

FLICK, Uwe. Pesquisa qualitativa e quantitativa. In: FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. cap. 3. p. 39-49.

FERRAROTTI. Franco. **Sobre a autonomia do método biográfico**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 29-55.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 20-29, 1995.

GOMEZ-PEÑA, Guillermo. **Em defesa da arte da performance**. MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). **Antropologia e Performance: ensaios Napedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, pp 441-445.

HOFSTAETTER, Andrea. **Criação de materiais didáticos como ato poético**. Anais do 26º Seminário Nacional de Arte e Educação [recurso eletrônico]: o ensino da arte em tempos de crise; 5º Encontro Regional Sul da Rede Arte na Escola, 01 a 03 de outubro de 2018/ Organizado por Júlia Maria Hummes [et al.] – Montenegro: Ed. da FUNDARTE, 2018 pp. 111-120.

_____, Andrea. **Objetos propositivos para a aprendizagem em artes visuais**. In P. M. Homem, D. Silva & G. Graça (Eds.), *Ensaios e Práticas em Museologia* (Vol. 08, pp. 90-106). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, DCTP (2019).

HUAPAYA, Cesar. Montagem e Imagem como Paradigma. *Revista Brasileira de Estudos da Presença* [online]. 2016, v. 6, n. 1 [Acessado 21 Janeiro 2022], pp. 110-123. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2237-266055196>>. Epub Jan-Apr 2016. ISSN 2237-2660. <https://doi.org/10.1590/2237-266055196>.

JOSSO, Marie-Christine. **Da formação do sujeito... Ao sujeito da formação**. In: NÓVOA, António; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2014. p. 57-76.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, [S. l.], n. 27, p. 46-60, 2003. DOI: 10.11606/issn.2316-9125.v0i27p46-60. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491>. Acesso em: 25 maio. 2022.

LARROSA, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber de experiências**. *Revista Brasileira de Educação*. n.19, 2002.

_____, Jorge. O Ensaio e a Escrita Acadêmica. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 28, n. 2, 2003. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

_____, Jorge. EXPERIÊNCIA E ALTERIDADE EM EDUCAÇÃO. **Reflexão e Ação**, v. 19, n. 2, p. 04-27, 5 jul. 2011.

_____, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. Coleção: Experiência e Sentido.

_____, Jorge. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. In.: *Revista Brasileira da Educação*. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr, Rio de Janeiro: ANPED, 2002. Acessado em: 22/11/2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>>.

MATTAR, Sumaya. ROIPHE, Alberto. **Arte e educação: ressonâncias e repercussões / Sumaya Mattar e Alberto Roiphe (organizadores)** – São Paulo: ECA – USP, 2016. OK

MATTAR, Sumaya. **Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte**. *Caderno de Registro Macu (Pesquisa)*, São Paulo, n. 10, 2017. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002861786.pdf>>.

McLAREN, Peter. *Rituais na Escola: Em Direção a Uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação*. Petrópolis: Vozes, 1992.

MATTOS, Daniela de Oliveira. *Performance como texto, escrita como pele*. 2013. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento* / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura. Por uma estetização da escrita acadêmica: poemas, cartas e diários envoltos em intenções pedagógicas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, e230091, 2018. Disponível em <http://old.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100276&lng=es&nrm=iso>. acessado em 19 jul. 2022. Epub 03-Dic-2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230091>.

NÓVOA, Antonio; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. 2. ed. Natal, RN: EDUFRN, 2014.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de. O que pode um diário de aula? In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Processos e práticas de pesquisa em cultura visual e educação*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013. p. 225-236.

OSTERMANN, F.; REZENDE, F. Projetos de desenvolvimento e de pesquisa na área de ensino de ciências e matemática: uma reflexão sobre os mestrados profissionais. *Caderno Catarinense de Ensino de Física*. v. 26, n. 1, p. 66-80, 2009. Governo do Brasil. Coordenação de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Disponível em: http://capes.gov.br/images/Documento_de_%C3%A1rea_2019/ENSINO.pdf. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

PINHEIRO, et al. EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM ARTE: construindo diários, construindo saberes. Políticas públicas para o campo do ensino/aprendizagem das Artes Visuais na educação básica: contribuições da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas - ANPAP. *Anais do XXIV CONFAEB Arte-Educação Contemporânea: metamorfoses e narrativas do ensinar/aprender*. In: Ana Luiza Ruschel Nunes (Org.). Ed. EdUEPG. Ponta Grossa – PR, 2014. Acessado em 14/03/2021. Disponível em: <<https://faeb.com.br/admin/upload/files/2014atualCONFAEB.pdf>>.

RIZZATTI, Ivanise Maria; MENDONÇA, Andrea Pereira; MATTOS, Francisco; RÔÇAS, Giselle; SILVA, Marcos André B Vaz da; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de S; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. **Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores**. *ACTIO: Docência em Ciências*, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/actio/article/view/12657>. Acesso em: 04 jul. 2021.

RODRIGUES, E.; SCHULER, B. Montagem do pensamento e da escrita acadêmica em educação: conversações entre Deleuze e Didi-Huberman. **ETD - Educação Temática**

Digital, Campinas, SP, v. 21, n. 1, p. 23–46, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i1.8650463. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650463>. Acesso em: 11 fev. 2022.

RIBETTO, A. (2011). PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESDE A EXPERIÊNCIA E DESDE O MENOR DA FORMAÇÃO. *Reflexão E Ação*, 19(2), 109-119. <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2068>

RACHEL, Denise Pereira, **Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer** / Denise Pereira Rachel. - São Paulo, 2013.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 5ª edição revista e ampliada./ Cecília Almeida Salles. Apresentação de Elise Tessier. – São Paulo: Intermeios, 2011.

_____, Cecilia Almeida Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística / Cecilia Almeida Salles. – 3ª ed. revista. — São Paulo: EDUC, 2008.

SCHECHNER, Richard. O que é performance? O PERCEVEJO, Rio de Janeiro, ano 11, n. 12, p. 25-50, 2003.

SCHECHNER, Richard. 2006. *What is performance? In Performance Studies*. New York, USA: Routledge, 2006. OK

_____, **Performance e antropologia de Richard Schechner** / Richard Schechner; seleção de ensaios organizada por Zeca Ligiéro; [tradução Augusto Rodrigues da Silva Junior... et al.]. Rio de janeiro : Mauad X, 2012.

SILVA, C. M. da; BRAGA, F. F. P. . Narrativas na cidade em álbuns fotográficos: a Fortaleza que se encontra em acervos fotográficos pessoais. **RUA**, Campinas, SP, v. 25, n. 2, p. 415–439, 2019. DOI: 10.20396/rua.v25i2.8657561. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rua/article/view/8657561>. Acesso em: 18 fev. 2022.

SANTOS, Héllen Thaís; GARMS, Gilza Maria Zauhy. **Método autobiográfico e metodologia de narrativas: contribuições, especificidades e possibilidades para pesquisa e formação pessoal/profissional de professores**. CONGRESSO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 2.; CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 12., 2011, Águas de Lindóia. Anais 2. Congresso Nacional de Professores 12. Congresso Estadual sobre Formação de Educadores... São Paulo: UNESP; PROGRAD, 2014. p. 4094-4106 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/141766>>.

TEIXEIRA, Thiago Camacho. **A arte da performance na escola pública: estudo de casos sobre os sentidos da subversão no universo escolar**. 2019. Dissertação (Mestrado em Teoria e Prática do Teatro) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.27.2019.tde-24092019-163910. Acesso em: 2021-06-18.

TAYLOR, Diana. **Traduzindo performance [prefácio]**. MÜLLER, Regina; HIKIJI, Rose Satiko; MONTEIRO, Mariana F.M. (orgs). **Antropologia e Performance: ensaios Napedra**. São Paulo: Terceiro Nome, 2013, pp 9-16.

SILVA, Crislaine Maria Da et al.. **O uso do livro pop-up como recurso didático para o ensino de histologia**. Anais V CONEDU... Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/48385>>. Acesso em: 18/07/2022 18:11.

TURNER, Victor W. (Victor Witter), 1920-1983. *Do ritual ao teatro: a seriedade humana de brincar* / Victor. Turner; tradução Michele Markowitz e Juliana Romeiro; revisão técnica Antonio Holzrneisrer Oswaldo Cruz - Rio de Janeiro: Editora UFRJ: 2015.

TURNER, Víctor W. *O Prooesso Ritual: estrutura e anti-estrutura*; tradução de Nancy Campi de Castro. Petrópolis, Vozes, 1974.

ZABALZA, Miguel A. *Diários de aula [recurso eletrônico] : um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional* / Miguel A. Zabalza ; tradução Ernani Rosa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre : Artmed, 2007.